



**GABRIEL FERREIRA
RAMOS DA SILVA**

PROJECTO "OS ALUNOS DA ESCOLA DO ALTO"



**GABRIEL FERREIRA
RAMOS DA SILVA**

PROJECTO "OS ALUNOS DA ESCOLA DO ALTO"

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Maria Bertão da Silva Neto, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e sob co-orientação da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professor Doutor António Maria Martins,
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa de Jesus de Sousa Lima,
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Ana Maria Bertão da Silva Neto,
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Professora Doutora Rosa Lucia de Almeida Leite Castro Madeira,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Queria agradecer, em primeiro lugar, à Professora Doutora Ana Bertão, pela orientação, pela disponibilidade e pela determinação com que sempre me aconselhou e acompanhou na orientação da investigação.

Não posso deixar de agradecer à Professora Doutora Rosa Madeira, incansável lutadora da inclusão, pessoa atenta e compreensiva relativamente às nossas expectativas e necessidades, capaz de mobilizar os investigadores para a verdadeira compreensão do problema da invisibilidade das crianças.

Agradeço especialmente à minha sobrinha Jessica que me escutou durante o tempo em que mais precisei de falar sobre o que me preocupava e ao casal Oliveira que me apoiou bastante.

Como não podia deixar de ser, gostaria de agraciar os alunos da escola e os professores que colaboraram na concepção e desenvolvimento deste Projecto. Também queria agradecer à direcção do Agrupamento de Escolas e aos encarregados de educação e, ainda, à coordenadora do Lar de Crianças e Jovens a colaboração e o apoio que me deram.

Um agradecimento especial a todos os colegas de mestrado que me foram esclarecendo, ao longo deste Projecto.

palavras-chave

participação, educação e intervenção social, criança - aluno - cidadão, projecto, investigação-acção participativa, desenvolvimento pessoal e social, escola

resumo

Os alunos da escola pública permanecem demasiado tempo na instituição escolar e as propostas relativamente à ocupação do seu tempo nas Actividades de Enriquecimento Curricular apresentam-se mais como uma resposta - solução para os problemas das famílias e da escola do que para a escuta, participação e decisão dos alunos no espaço escolar. Vários autores são unânimes em considerar que há um excesso de tempo ocupado pelas crianças na escola e, ainda, uma "colonização" do tempo pela lógica e pensar dos adultos, pelas suas expectativas e interesses que se sobrepõem às reais necessidades dos alunos.

O Projecto de Investigação-Acção foi desenvolvido, no contexto de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico de Leiria, numa turma do 4º ano, durante o período das Actividades de Enriquecimento Curricular. Com o recurso a dispositivos de escuta dos problemas e necessidades das crianças, como a observação participativa, as dinâmicas de grupo, os Grupos de Discussão Focalizada, as entrevistas, as conversas intencionais e a análise documental, obtivemos a informação necessária para descobrir que existiam problemas associados à comunicação entre alunos e professores e problemas de integração de um aluno na escola e, ainda, à resolução rotineira dos trabalhos para casa e à escola, em geral.

O Projecto foi desenvolvido com a finalidade de a criança - aluno - cidadão se identificar com a escola a partir das suas próprias escolhas, de haver um lugar para a inclusão de novas ideias e de atitudes de tolerância e respeito entre os alunos, numa óptica de participação democrática e efectiva no seu percurso escolar.

A Investigação-Acção Participativa, como opção metodológica deste Projecto de Educação Social, permitiu responder aos interesses dos alunos na escola. Organizaram e deram "aulas" aos colegas, realizaram entrevistas e deram a conhecer o Projecto a crianças de outra instituição. Aumentou a sua participação, o poder de decisão, a gestão do tempo e a sua autonomia. Qualificaram-se deste modo as aulas das Actividades de Enriquecimento Curricular e alargou-se o plano de intervenção a outros alunos de outras instituições, fora do âmbito escolar.

keywords

participation, education and social intervention, child - student - citizen, project, participatory action research, personal and social development, school

abstract

Students of public schools remain too long at school and proposals for the occupation of their time in the Curricular Enrichment Activities present themselves more as an answer - solution to the families and the school problems than for the listening, participating and decision making made by students, at school. Many authors agree that there is an excess of time spent by children at school and also a "colonization" of time made by the logic and thinking of adults, by their expectations and interests that overlap with the real needs of students.

The action-research project was developed in the context of a primary school in Leiria, in a 4th year class, during the Curriculum Enrichment Activities. Using listening devices, such as participant observation, group dynamics, Focused Group Discussion, informal conversations, interviews and document analysis, we attended to the problems and needs of children. We obtained the necessary information to find out that there were problems associated with communication between students and teachers, integration of a student at school and also with the routine of homework and school in general. The project was developed based on the purpose of identification of the child - student - citizen with school, according to his/her own choices, development of a place for inclusion of new ideas and attitudes of tolerance and respect among the students, according to an effective democratic participation at school. Participatory Action Research as a methodological option of this Project in Social Education, allowed us to respond to the student's interests at school. They organized and taught their classmates, conducted interviews and presented the project to other children from another institution. They increased their participation, the power of decision, time management and autonomy. This way, the classes of the Curriculum Enrichment Activities were qualified and the plan of involvement was extended to other students from other institutions, outside the school.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 3 |
| PARTE I - Enquadramento teórico | 6 |
| Capítulo I - Cidadania e Participação da criança - aluno | 7 |
| 1. A escola: o "ofício do aluno" e a visão da criança - aluno cidadão | 7 |
| 2. A participação do aluno ao abrigo da Convenção dos Direitos da Criança | 9 |
| 2.1 As Actividades de Enriquecimento Curricular | 10 |
| 2.2 Reconhecer a participação do aluno - cidadão na escola | 12 |
| Capítulo II - Educação Social e projectos de investigação e de intervenção | 15 |
| 1. Pensar a Educação Social | 15 |
| 1.1 Contextualização histórica da Educação Social | 16 |
| 1.2 Características da Educação Social | 18 |
| 1.3 O papel do educador social | 21 |
| 2. A Educação Social e a Animação Sociocultural | 22 |
| 3. A Educação Social e o desenvolvimento pessoal e social | 24 |
| 4. A investigação em Educação Social | 27 |
| 4.1 A Educação Social e a Investigação-Acção Participativa | 29 |
| PARTE II - Um Projecto de intervenção em Educação Social na Escola do Alto | 33 |
| Capítulo I - Apresentação do Projecto: " Os Alunos da Escola do Alto" | 34 |
| 1. Opções Metodológicas | 34 |
| 2. O contexto escolar onde se desenvolveu o Projecto | 37 |
| 3. Desenho do Projecto | 38 |
| 3.1 O início do Projecto | 41 |
| 3.2 Necessidades dos alunos | 42 |
| 3.3 Finalidade e objectivos da intervenção | 46 |
| 4. Desenvolvimento do Projecto - as acções | 47 |
| 4.1 Sessões 1 e 2 - Entrevista aos alunos da Escola do Alto e redacção de uma carta à Presidente da Câmara | 48 |
| 4.2 Sessões 3 e 4 - Dinâmica de grupos | 51 |
| 4.3 Sessões 5,6,7,8,9 e 10 - Aulas dadas pelos alunos do 4º ano | 54 |
| 4.4 Sessões 11 e 12 - Preparação das aulas de crioulo, parte 2, e dos workshops | 65 |

| | |
|---|----|
| 4.5 Sessão 13 - Workshops no Lar de Crianças e Jovens | 69 |
| 4.6 Sessão 14 - Visita à sede do Agrupamento de Escolas | 73 |
| 5. Conclusões | 75 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 81 |
| ANEXOS | |

Introdução

A participação da criança-aluna-cidadã apresenta-se como uma proposta importante no enquadramento social actual e os projectos no âmbito da Educação Social permitem dar voz e lugar à participação das crianças-alunas na escola.

O Projecto "Os alunos da Escola do Alto" é um projecto de investigação-acção, desenvolvido numa escola de 1º ciclo do ensino básico de Leiria, que teve como actores e autores os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade. O desenvolvimento deste projecto permitiu que se escutassem os problemas das crianças e que estas desenvolvessem as competências necessárias para que se transformassem em cidadãs activas na escola, provocando, ainda, mudança na forma como se ocupavam as aulas de Apoio ao Estudo. Não se pretendia mudar a escola em tão pouco tempo, mas abrir espaços de escuta e participação efectiva dos alunos, no âmbito de um projecto de Educação Social, concretizado em acções centradas nos interesses dos alunos, nas suas preocupações, mobilizando as suas competências para as enfrentar e, se possível, resolver. Por base, esteve sempre, a preocupação de cumprir a Declaração dos Direitos da Criança.

Na Parte I deste trabalho, apresenta-se o percurso teórico que serviu de base à construção do conhecimento da realidade e à concepção e desenvolvimento do Projecto. No capítulo I, intitulado *Cidadania e Participação da Criança - Aluno*, partiu-se de uma perspectiva centrada nas ideias de Perrenoud sobre o "ofício do aluno", expressão que explica a necessidade de se questionar se faz sentido perpetuar, na escola, uma visão da criança - aluna dependente das expectativas e imposições dos agentes educativos e que alimenta a ideia de que os alunos, na escola, estão num estado de "latência social". Na escola, a criança apresenta-se sobrecarregada de múltiplas tarefas escolares e espera-se que corresponda às exigências dos adultos e às exigências do seu "ofício" ou função na escola. A ocupação do tempo das crianças, mesmo nas Actividades de Enriquecimento Curricular, é sustentada pela lógica do adulto, passando excessivo tempo na instituição escolar e em actividades que não permitem, muitas vezes, a escuta das suas opiniões e a sua autêntica participação para que se concretizem os seus interesses, o que cumpriria a Declaração dos Direitos da Criança de forma mais eficaz.

No Capítulo II, *Educação Social e Projectos de Investigação e de Intervenção*, apresenta-se uma reflexão sobre a Educação Social e a intervenção que se pode

desenvolver recorrendo a projectos de investigação-acção. Aborda-se, ainda, os campos do desenvolvimento pessoal e social, dando relevo à comunicação na relação entre alunos e professores, e da ligação da Educação Social à Animação Sociocultural, bem como da necessária participação de todos os sujeitos na construção dos projectos que visem a mudança. Urge considerar uma nova forma de pensar o papel desempenhado pelos alunos, na escola, para que o aluno atribua sentido à sua acção e concretize o seu envolvimento no espaço público.

Na Parte II deste trabalho, é apresentado o Projecto desenvolvido, projecto que os alunos escolheram denominar de *Projecto dos Alunos da Escola do Alto*¹ por ter sido desenvolvido numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Leiria e por ser da sua autoria. Os alunos planificaram e deram "aulas" sobre vários temas curriculares seleccionados por si, melhoraram os espaços do recreio e, ainda, apresentaram os temas desenvolvidos a outros alunos de outras instituições (Lar de Crianças e Jovens).

O Capítulo I, da Parte II, compreende a apresentação do contexto; os instrumentos ou dispositivos de escuta para identificar os problemas e as necessidades dos alunos; os instrumentos metodológicos que serviram como estratégias de recolha de informação acerca dos interesses dos alunos e do seu desenvolvimento ao nível de comportamentos e aproveitamento escolar; o Desenho do Projecto que serve de orientação para compreender os objectivos definidos e as acções que foram desenvolvidas. Neste ponto apresenta-se a finalidade do Projecto, as estratégias, os objectivos gerais e os objectivos específicos de cada sessão de aulas planificadas e orientadas pelos intervenientes. A análise interpretativa da informação recolhida surge, então, acompanhada da reflexão avaliativa das sessões. Para compreendermos e interpretarmos a informação presente nas diferentes acções realizadas, recorreremos à análise de conteúdo, mais propriamente, à análise interpretativa das acções a partir dos registos realizados dessas sessões, que denominamos de descritivos. A análise interpretativa das sessões é ilustrada pelos comentários e partes do descritivo realizado durante o desenvolvimento dessas sessões.

¹ A "Escola do Alto" é um nome fictício, uma vez que não obtivemos as autorizações necessárias para referir o nome da escola onde decorreu o Projecto, em tempo útil.

A conclusão integra uma discussão / reflexão sumária dos resultados já analisados em cada acção e uma conclusão sobre o estudo que abordará os aspectos positivos e negativos do Projecto e a forma como o Projecto² poderia ser continuado.

Em anexo, encontra-se outro volume, Volume II, que inclui os planos de sessões e partes dos descritivos das sessões realizadas. Estes elementos permitem-nos compreender os passos dados no desenvolvimento de cada acção, o cumprimento, ou não, dos objectivos de cada sessão e a adequação das estratégias desenvolvidas.

² Por uma questão que se prende com a economia de páginas, pensou-se ser importante sintetizar a discussão / reflexão da análise das acções, juntando-a à conclusão sobre do Projecto.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Cidadania e Participação da criança - aluno

1. A escola: o "ofício do aluno" e a visão da criança - aluno cidadão

À luz da transformação da sociedade, a criança tem vindo a assumir, dentro da sua categoria social e geracional, cada vez mais poder estatual, poder que deriva dos novos papéis que desempenha, tendo em conta os vários modos como é entendida ao nível das culturas e estatutos da infância. Porém, não se encontra ainda perspectivada como criança cidadã, como tendo lugar efectivo nas decisões que afectam o seu percurso escolar.

Perrenoud (1995) problematiza e reflecte sobre o papel dos alunos e professores desempenhado nas escolas. Situando-nos nos alunos, o autor reconhece que os discentes são detentores de um ofício a que denomina de "ofício do aluno". Este ofício baseia-se na procura, por parte dos discentes, de uma melhoria contínua das suas competências e tarefas escolares, que lhes são exigidas pelo currículo, pelas normas e regras da escola, pelos professores e ainda pelas expectativas dos pais e da sociedade, em geral. Perrenoud (1995), citando Prévôt e Champeron (1973), vai mais longe e refere que o ofício do aluno encontra-se ancorado ao ofício da criança, na medida em que o indivíduo, desde que nasce, procurará evoluir de forma a melhorar-se continuamente e a adequar-se às expectativas do adulto.

Ora, o ofício do aluno torna-se, segundo o mesmo autor, constrangedor, uma vez que existe um controlo por parte do adulto e lhe é imposta a escolarização, por vontade dos pais, a bem do processo de socialização, que acaba por conduzir a um certo determinismo no percurso da criança-aluno. O ofício do aluno é, ainda, considerado por Perrenoud (1995:23) como "uma iniciação às actividades dos adultos", adiando-se, incessantemente, o verdadeiro sentido da escola, que poderá, a título de exemplo, proporcionar o crescimento de alunos autónomos, críticos e participativos em processos que desenvolvam a cidadania activa da criança. Araújo (2009) reforça a ideia de Perrenoud, salientando que o trabalho escolar é proposto, cada vez mais, para ser realizado fora e dentro da escola e quase equivale ao trabalho de um adulto, se for para além do horário escolar.

Sobre o currículo informal, Perrenoud (1995) refere que este não é muito valorizado nas escolas senão na perpetuação de actividades que dão continuidade às rotinas adquiridas e desenvolvidas pela organização escolar, rotinas estas em que podemos inserir

os trabalhos para casa (TPC), a resolução de trabalhos inacabados, ou mesmo outro tipo de avaliações que dão continuidade às actividades que deveriam ser lúdicas, criativas, inovadoras e motivadoras.

Neste sentido, surge a questão associada à importância atribuída, pelos alunos, ao trabalho escolar e à escola e ao reconhecimento pelas suas opções e decisões face à mesma. Os alunos poderão, então, atribuir sentido³ às tarefas, às propostas curriculares, às actividades, quando não se sentirem ameaçados pela avaliação, selecção e imposição do fazer que se pode sobrepor à intenção do que se faz e do que se propõe.

Verifica-se que hoje a instituição escolar mantém intactos os saberes curriculares formais e não se molda facilmente à lógica do local e às propostas de outros agentes presentes na comunidade. A acção escolar está, ainda, demasiado, e quase exclusivamente, centrada no desenvolvimento cognitivo dos alunos e no clima de aprendizagem.

No sentido de contrariar este problema, Sarmento *et al* (2005:51) referem que a escola pode ter um papel mobilizador nas comunidades, cabendo-lhe a função actual de se tornar uma "escola cidadã entendida como espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades", em que a cidadania é construída a partir da aprendizagem da responsabilidade, da confiança, da negociação e da participação activa, recorrendo a metodologias participativas para ajudar nesta construção da mudança da escola. No entanto, Sarmento (2009:1) sustenta que se desenvolveu a "reinstitutionalização da infância" e que se torna importante pensar na "condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua plena inserção na cidadania activa". Para o autor acima citado, a "reinstitutionalização da infância" está associada a uma institucionalização educativa, ou seja, a família assume só parte do processo educativo enquanto que o aluno passa a maior parte do dia procurando corresponder às "exigências e deveres da aprendizagem", o denominado "ofício do aluno", no sentido de Perrenoud (1995). Sarmento (2009) reforça a ideia de Perrenoud e considera que a escola perpetua uma dimensão conformadora e reprodutiva do trabalho escolar. Por outro lado, a "nova institucionalização" apresenta-se como um risco colocado à criança devido aos desafios que advêm do excessivo controlo parental e a problemas associados ao exercício da cidadania. A participação do aluno, como cidadão activo, implica uma desconstrução de representações e práticas que estavam

³ Perrenoud (1995) refere que o sentido do trabalho escolar deriva da participação e empenho dos alunos nas decisões que afectam o seu próprio percurso escolar.

centradas no adulto, sendo necessária a partilha de poderes na execução de tarefas que, antes, estavam a cargo, unicamente, do professor.

Reforçando a ideia da criança cidadã, Sarmento e Cerisara (2002:143) afirmam que se foram desenvolvendo, no século XXI, diferentes imagens da infância como detentora de direitos. Imagens que contribuíram para a promoção da visão da criança cidadã "acentuando-se a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, o que implica (...), a valorização e aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja (...), onde está inserida".

Sarmento e Abrunhosa (2005) sugerem que o trabalho escolar deve configurar-se numa perspectiva de construção de dispositivos para a realização e desenvolvimento da sociabilidade. Poder-se-á organizar o espaço escolar no sentido de construir espaços grupais, com actividades educativas em que haja maior abertura e liberdade de opinião e decisão, de ambas as partes: alunos e professores.

Analisar-se-á, de seguida, a articulação entre a escola e os direitos de participação da criança.

2. A participação do aluno ao abrigo da Convenção dos Direitos da Criança

Uma das principais conquistas da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) é a defesa da participação activa dos alunos na organização escolar, para além do direito à educação, como uma mais-valia no processo de renovação da escola pública. Assim, começou a fazer parte das aspirações políticas e sociais uma maior participação infantil no contexto escolar. Considera-se, portanto, o desenvolvimento de uma nova concepção da infância, na qual as crianças são vistas como sujeitos activos com direitos próprios, deixando de ser encaradas como sujeitos meramente passivos da educação.

Para Sarmento e Abrunhosa (2005:77) a criança-aluno é "detentora de um conjunto de direitos de participação, os quais lhe conferem legitimidade para intervir nos assuntos relacionados com a sua vida". Estes autores referem que ainda existe um caminho de reflexão sociológica e pedagógica a fazer sobre o cruzamento dos direitos de participação da criança e a educação escolar. Propõem que estes direitos, a nível escolar, sejam concretizados na vertente da realização pessoal do aluno, na medida em que garantem o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e material, realizando-se, deste modo, a

compreensão crítica do mundo. Esta concretização poderá passar por uma inclusão social, cultural e intelectual que conduza o aluno à autonomia e a ser acolhido e aceite no seio da comunidade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989:10), no artigo 12, defende que a mesma tem "o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança". O IV Certame dos Direitos da Infância e Política Municipal (2008), organizado pelo comité espanhol da UNICEF (Agência das Nações Unidas para a Defesa dos Direitos das Crianças), no ponto 1, refere que as crianças têm "direito à infância e participação" e, como tal, deve dar-se um "papel prioritário à participação dos meninos e meninas, tanto na planificação como no desenvolvimento e avaliação" de actuações específicas, tendo em conta a sua opinião e decisão em diferentes áreas municipais, no âmbito do Programa Cidades Amigas da Infância⁴.

Poder-se-á perguntar que espaço cabe à participação do aluno no âmbito das AEC⁵? Analisar-se-á esta problemática no sentido de reflectir sobre a situação actual que, frequentemente, dificulta a acção do aluno na escola, nomeadamente no que se refere ao controlo do seu tempo livre.

2.1. As Actividades de Enriquecimento Curricular

Consagrado o direito à participação da criança - aluno, e centrando o discurso no contexto da escola, essa mesma participação apenas se tem verificado em algumas escolas cujas práticas educacionais valorizam os direitos das crianças. Como se pode verificar, a Convenção dos Direitos da Criança aborda, entre muitos aspectos, o direito da participação das crianças, no entanto, entra em contradição com a legislação relativa às AEC. Esta prevê a sua implementação na escola a tempo inteiro, mas omite a participação efectiva das opiniões das crianças / alunos nas decisões que afectam o seu percurso escolar e o tempo

⁴ O conceito de Cidades Amigas da Infância foi criado há 11 anos pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, tendo como base fundamental a convenção das Nações Unidas relativa aos Direitos da Criança, que aconselha as cidades a repensar as suas estruturas e, a partir delas, os serviços, o planeamento e a qualidade de vida que proporcionam aos seus cidadãos, particularmente às suas crianças.

Portugal aderiu à ideia, em 2007, através da celebração de protocolo entre 13 Municípios, um dos quais Aveiro, e o Comité Português da UNICEF e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que tem como principal objectivo colocar as necessidades das crianças em lugar de destaque." (Câmara Municipal de Aveiro, Áreas de Intervenção)

⁵ AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular.

que ocupam nestas actividades, ou seja, a participação do discente não tem sido considerada relativamente à aplicação de medidas no âmbito das AEC.

O despacho nº14460 de 2008 (p. 23194), sobre o Programa Generalizado do Ensino do Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 4º anos), salienta que a elaboração do programa foi a "medida efectiva para a concretização de projectos de enriquecimento curricular" e da implementação do termo de "escola a tempo inteiro". Adianta, ainda, que é importante adaptar os tempos de permanência dos alunos, na escola, tendo em conta as necessidades das famílias. Estendeu-se o horário de cinco horas diárias de leccionação (regime normal que inclui a manhã e a tarde com intervalo para almoço), para oito de permanência das crianças no espaço escolar, onde poderão ocorrer actividades de tempo livre até às dezanove horas, em alguns estabelecimentos de ensino. Durante este período de tempo, e após as aulas em regime normal, os alunos realizam Actividades de Enriquecimento Curricular, sendo que a actividade de Apoio ao Estudo se destina a auxiliar os alunos nos trabalhos de casa e garantir o apoio aos alunos com dificuldades, no que se refere à aprendizagem. Ora, o ponto cinco do referido decreto, relacionado com o regulamento de acesso ao financiamento do Programa das AEC do 1º Ciclo do Ensino Básico, postula que, caso não haja possibilidade de "ocupar" educativamente os alunos até às dezassete horas e trinta minutos, se realizem actividades da responsabilidade do agrupamento de escola, o qual poderá ter acesso directo a financiamento para a sua concretização.

Há espaço para os alunos realizarem as actividades do seu interesse numa óptica de escuta das suas opiniões, nesta matéria?

Reflectindo sobre esta problemática, Hammarberg (2007:1) realça que houve um avanço no reconhecimento das opiniões das crianças nas decisões que afectam a escola. No entanto, o artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança ainda é pouco implementado e considerado pelos governos, aspecto este também abordado por Soares (2005:136) quando salienta que existem "paradoxos (...) na afirmação da plena cidadania (...) entre os princípios proclamados na Convenção dos Direitos da Criança e a prática social". Reforçando esta ideia, Sarmento (2009) classifica a presença dos alunos na escola como altamente penalizadora devido ao excesso de trabalho escolar a que estão sujeitos.

2.2. Reconhecer a participação do aluno - cidadão na escola

As análises e reflexões teóricas indicam que se torna urgente perscrutar os pontos de vista deste grupo social, para que essas considerações afectem positivamente as suas vidas ou que sejam tomadas medidas concretas que assegurem uma "cultura de receptividade e respeito" pelos pontos de vista das crianças. Hammarberg (2007) sugere o incremento de atitudes democráticas de participação das crianças desde o Jardim-de-Infância e a capacidade de escuta das crianças, por parte dos professores, de forma a solucionarem-se conflitos no espaço escolar. Poderá existir, ainda, uma promoção e expansão de organizações que defendam os Direitos da Criança, façam conhecer as suas opiniões através de programas com recurso aos *media* e à instauração de políticas familiares, planificação de estruturas comunitárias, políticas escolares e de saúde que permitam a representatividade das crianças nestas estruturas. Soares (2005:115) adianta, como sugestão, acções de participação infantil que assegurem a protecção da identidade da criança, o desenvolvimento de estratégias que garantam a participação das crianças na família e na escola, a existência de mecanismos legais e administrativos que assegurem essa participação e, ainda, o desenvolvimento da "consciencialização" dos direitos das crianças e a mudança de atitudes perante o reconhecimento dos seus direitos. Contudo, Soares (2005:127) alerta que a participação pode ser "disfarçada" no sentido em que os adultos são agora a voz das crianças em vez de elas assumirem a visibilidade necessária e a verdadeira participação nos espaços públicos e nas organizações.

Faz portanto sentido questionar: que lugar é dado às actividades que são desenvolvidas pelas crianças, nas escolas, que permitam considerar a sua opinião? Que actividades têm sido desenvolvidas para que as crianças reconheçam os seus direitos, promovam o seu próprio envolvimento na construção de melhores comunidades escolares, incentivem o pensamento crítico e a argumentação e permitam ainda aceitar as aspirações deste grupo social?

Na tentativa de responder às perguntas colocadas, Soares (2005:128) refere que poder-se-á promover o combate à "imagem da criança-utente, para desta forma se recuperar a imagem da criança cidadã" e que se poderão mobilizar os técnicos educativos e do campo social para reflectirem sobre os conceitos e imagens que tendem a influenciar os profissionais e os contextos educativos e sociais.

É possível afirmar que ainda não é reconhecida a cidadania política e civil, na infância, senão de forma parcial. Segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), existe uma autoridade paternalista, controlo e vigilância que não se limita ao núcleo familiar, mas também à escola e a todas as formas de ocupação das crianças e que povoam o seu quotidiano. No entanto, os alunos gostam de estar na escola mas, nem sempre, preferem estar nas aulas (Sarmiento, 2002).

Voltando à referência sobre a legislação que prevê a escola a tempo inteiro, denota-se que prevalece, em primeiro lugar, o interesse superior da família e, depois, o da escola quando se trata de escolher o tempo e o programa a leccionar aos alunos. Sarmiento (2009) chama a atenção para a problemática associada à "administração simbólica da infância" em que os adultos e a sociedade em geral esperam que a criança cumpra um conjunto de "normas, preceitos e prescrições" que dificultam a sua vida, passando demasiado tempo na escola para a conclusão ou resolução de trabalhos escolares.

Relativamente ao tema dos trabalhos escolares, Araújo (2009) compartilha das ideias de Sarmiento (2009) e Perrenoud (1995) quando refere que o trabalho escolar acarreta o equivalente ao trabalho profissional de uma pessoa adulta. O facto é que o trabalho escolar é cada vez mais desenvolvido dentro e fora da sala de aula. Araújo (2009:5) salienta a necessidade de "as crianças terem um verdadeiro tempo livre, um tempo para brincar que não seja monopolizado pelos adultos" e defende que existe um ocupação do tempo livre das crianças pela lógica escolar. Sarmiento *et al* (2009:55) refere-se, na mesma linha, que a sobrecarga horária de aulas e a permanência dos alunos no espaço escolar não permitem que a criança brinque ou realize actividades ou projectos em que a sua participação seja efectiva, concreta e uma prática social evidente, salientando a falta de participação dos alunos nas tomadas de decisão em contexto escolar.

Poder-se-á reflectir sobre o lugar da educação para além do tempo escolar e dos espaços da escola. Cabe-lhe ampliar o equilíbrio entre a visão tradicional de protecção da criança e a nova visão que engloba a participação das crianças ao nível da escuta das suas opiniões e ao nível organizacional, reconhecendo nelas sujeitos políticos com necessidades específicas.

Actualmente, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a acção de algumas Organizações Não Governamentais (ONGS) procuram estabelecer a associação do direito à protecção das crianças e a visão participativa das mesmas nos processos de decisão política

e democrática, no âmago das organizações sociais. Porém, este equilíbrio será uma realidade quando as fronteiras entre o poder dos adultos e das crianças estiverem esbatidas e quando estas forem escutadas, no sentido de as considerar crianças cidadãs com poder de decisão nas organizações. Quando não se tem em consideração os impactos que as decisões políticas têm sobre as diferentes gerações, estas são remetidas para uma condição de invisibilidade, ou seja, para uma forma de exclusão em que, no caso da infância, não são assumidos os direitos das crianças, acabando por serem elas as mais afectadas por esta invisibilidade política.

Para que a participação dos alunos seja uma realidade e eles se desenvolvam como cidadãos activos, nas escolas, é imperativo o desenvolvimento de projectos para que se escute e dê voz aos alunos. A Educação Social é um campo privilegiado que permite a intervenção em situações em que se denota a falta de mudança no interior das estruturas organizacionais. A mudança necessária poderá implicar uma nova forma de pensar o papel desempenhado pelos alunos, na escola, abrindo espaços de escuta e participação efectiva. Assim, o aluno poderá, também, atribuir sentido à sua acção e ver-se nos espaços públicos. Pretende-se abrir espaços de escuta e participação efectiva dos alunos em acções e projectos de intervenção em Educação Social que tenham como base as suas necessidades, potencialidades e interesses.

Capítulo II - Educação Social e projectos de investigação e de intervenção

1. Pensar a Educação Social

Na Educação Social existe uma relação entre o campo da educação e o campo do social. A educação baseia-se num desenvolvimento perfeito e pleno do indivíduo e ainda na sua integração na sociedade (Rubio, Aretio e Corbella, 2002:359). Ora, a Educação Social procura estabelecer, pela via da educação, essa integração da forma mais harmoniosa e plena.

Para que se possa compreender de um modo global a Educação Social, vários autores como Quintana (1998) e Petrus (1998), citados por Díaz (2006), são unânimes em considerar que, devido a aspectos históricos, sociais, educativos, políticos e mesmo científicos, não existe um conceito que defina a Educação Social, coexistindo várias perspectivas de conceptualização, de interpretar e de fazer uma leitura do seu campo e acção.

Petrus (1998), na procura da definição do termo, entende a Educação Social como uma adaptação ao meio e compreende a educação como um complexo processo de aquisição, por parte do indivíduo, de características intelectuais, sociais e culturais que são necessárias para que se concretize a sua adaptação ao meio ambiente social. O autor acrescenta que a Educação Social pode ser entendida nas suas dimensões de transmissão de valores educativos de uma determinada sociedade, em função do espaço concreto de desenvolvimento de acções e, ainda, da influência educativa e política da vida social do indivíduo / cidadão, aspectos estes que se baseiam numa visão de sociedade em mudança, devido a factores como a construção recente de uma sociedade de bem-estar e o desenvolvimento do tempo livre. (Serrano, 2003:122).

Petrus (1998), fazendo referência a Ortega (1999), salienta que a Educação Social permite que o indivíduo se desenvolva individualmente e em comunidade, de forma a crescer com o conhecimento de si e do mundo, compreendendo melhor os fenómenos sociais. Este desenvolvimento compreende a "dinamização activa" de acções culturais, sociais, de compensação, de normalização e de reeducação, para lidar com problemas de exclusão e conflito social.

Para Quintana Cabanas (1994), citado por Serrano (2003:122), a Educação Social centra-se num processo de apoio e de intervenção educativa no indivíduo, isto é, na intervenção educativa e no processo de sociabilização. Implica o auxílio ao indivíduo no sentido de se auto-realizar como pessoa através do processo de socialização, ou seja, através da sua adaptação à vida social e às normas sociais e com o objectivo último de poder alcançar a convivência e participação na vida comunitária.

Convém, também, esclarecer e distinguir a Pedagogia Social da Educação Social, aspecto este abordado por Díaz (2006:91), quando afirma que o que distingue a Pedagogia Social da Educação Social é que a primeira encontra-se voltada para a identidade teórica dos desígnios da Educação Social, dando-lhe um cunho académico, enquanto que a segunda se encontra mais centrada nas necessidades e práticas de intervenção, com vista à transformação da sociedade de uma forma crítica e reflexiva, ou seja, em acções integradas em projectos de Educação Social.

Com o intuito de conhecer a origem da Educação Social e os contornos históricos a ela associados, passar-se-á a reflectir sobre a sua contextualização histórica. De facto, ao analisar-se a evolução histórica da Educação Social, descobre-se um conjunto de acontecimentos e circunstâncias históricas e sociais que conduzem ao desenvolvimento da Educação Social.

1.1 Contextualização histórica da Educação Social

Segundo Díaz (2006), na análise da evolução histórica da Educação Social descobrem-se acontecimentos que se situam no período da Primeira Grande Guerra Mundial. Inicia-se a reconstrução europeia e observam-se os problemas relacionados com a integração social das pessoas que o conflito havia criado. Surge neste período a necessidade de acompanhar directamente as situações dramáticas dos afectados pela guerra e desenvolve-se o trabalho social na pessoa do trabalhador social e o acompanhamento de crianças e jovens, no sentido de as integrar socialmente na comunidade. Iniciaram-se políticas de prevenção, de ajuda e recuperação das camadas mais jovens da sociedade, ou seja, incrementou-se o desenvolvimento da intervenção mais próxima da realidade das pessoas e dos problemas da sociedade de então.

Mais tarde, e ainda no século XX, após a decadência da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, e o surgimento da Segunda Guerra Mundial, em que é desvirtualizada, na Alemanha, a ideia de Educação Social através da política nazista, nasce a elaboração de um plano de intervenção com o apoio dos EUA aos países europeus afectados pela guerra, denominado de Plano Marshall⁶. Este plano procurou dar resposta à ineficácia das famílias na resolução dos problemas sociais e incrementou a intervenção estatal na aplicação efectiva de medidas de apoio social e de melhoria das condições de vida dos cidadãos. Como refere Díaz (2006:96), “era necessário que o Estado criasse um sistema de educação, segurança social, habitação (...) e adoptasse medidas de ajuda a essa sociedade.” Surge a intervenção do estado – Estado Providência⁷ – como forma de auxiliar as pessoas afectadas pela guerra.

Na época pós-guerra ocorreram várias transformações sociais que originaram novos problemas. Surgiram os “movimentos migratórios, a proletarianização do campesinato, desemprego, pobreza, exclusão económica e cultural, abandono de menores, delinquência”, fruto da nova realidade social (Díaz, 2006:9). Decorrente dessas mudanças, formaram-se movimentos de apoio aos marginalizados, fruto das enormes transformações no sector industrial na Europa, especialmente na Alemanha. Acresce o factor associado à queda da bolsa de Nova Iorque, denominado de "crash" da Bolsa de Nova Iorque, que originou uma crise económico-financeira que se arrastou durante dez anos e que afectou não só o país de origem, os Estados Unidos da América, mas também a Europa; o número de desempregados aumentou e, conseqüentemente, outros problemas sociais. (Diciopédia 2003)

Tendo sempre presentes os problemas e mudanças na sociedade de então, e através da Educação, procuravam-se respostas às mudanças sociais e seus problemas. Desenvolviam-se processos de integração social dos indivíduos mais fragilizados da sociedade, recebiam-se os que se afastavam da Escola regular e dava-se-lhes “assistência educativa” para se poderem readaptar à nova situação, por se encontrarem sem família. Neste âmbito, foram realizados, no pós-guerra, um conjunto de encontros internacionais no sentido de favorecer a discussão de medidas a tomar em prol do auxílio a esses jovens inadaptados.

⁶ George Catlett Marshall, general e político norte-americano, foi o principal criador e impulsionador, em 1947, do programa de assistência económica para a reconstrução da Europa, durante o período pós-guerra, programa que veio a denominar-se de Plano Marshall. (Diciopédia 2003).

⁷ O Estado Providência define-se como aquele em que prevalece a acção assistencial e social do Estado no sentido de melhorar as condições de vida dos cidadãos. Cabe ao estado distribuir os bens e serviços que não são rentáveis e que não interessam ao capital privado, como sejam os serviços da educação, saúde, cultura, entre outros. (Díaz, 2006)

Os anos 60 do século XX trouxeram consigo prosperidade económica, através do desenvolvimento de sociedades mais industrializadas, o que colocou, para segundo plano, os fenómenos da marginalização e da exclusão social. Com o progresso económico e o avanço tecnológico, a sociedade de consumo e bem-estar desenvolveu-se exponencialmente.

Na década de 70, do mesmo século, o choque petrolífero, os problemas de desemprego e ainda o modelo e práticas do Estado-Providência vieram aumentar os problemas associados às políticas de bem-estar social e aumentar a exclusão.

Na década de 90, do século XX, especialmente na Espanha e na França, desenvolveu-se gradualmente a intervenção junto de um leque mais variado de excluídos, desta vez os desempregados. O desemprego afectou a sociedade e levou à desagregação e à fragilidade do indivíduo e das famílias. O INAME⁸ denomina estes fenómenos de “violência social”.

Procurando apresentar e analisar as diferentes perspectivas sobre a Educação Social, a mesma surge da necessidade de solucionar problemas específicos de exclusão na sociedade, decorrentes da mudança nas estruturas existentes e no respeito dos direitos do cidadão. A Educação Social procura, então, desenvolver a autonomia e auto-estima de quem se sente incapaz de se integrar na sociedade. Surge como proposta de construção pessoal e de transformação individual, atenuando assim os fenómenos que Carvalho e Baptista (2004:20) designam por "subalternidade crónica" aos poderes do Estado e aos serviços de apoio meramente assistencialistas.

Poder-se-á perguntar onde, ou em que contextos, a Educação Social desenvolve a sua acção ou intervenção e conhecer algumas das suas características.

1.2 Características da Educação Social

Compreende-se que a Educação Social desenvolve a sua intervenção no campo da educação formal, da educação não formal e mesmo da educação informal. Segundo Nassif (1985:275), a educação formal baseia-se na educação "realizada no sistema escolar convencional e tradicional, estratificado e oficializado", ou seja, seguindo o currículo escolar específico, enquanto que a educação não formal se baseia em acções educadoras deliberadas e intencionais, mas exercidas fora do currículo escolar formal. A

⁸ INAME (2003).: Instituto Nacional do Menor. Centro de Formação e Estudos do Uruguai

educação informal, por seu turno, refere-se, segundo o mesmo autor, à educação que não se encontra associada a nenhuma instituição educativa, considerando-se como um meio contínuo de aquisição de conhecimentos e competências, e que não apresenta uma intencionalidade educativa específica, podendo também denominar-se de educação extra-escolar.

Actualmente, a política de intervenção social centra-se no acompanhamento humanizado do indivíduo, respeitando os direitos do cidadão. A Educação Social apresenta-se como uma proposta de integração do indivíduo, na oposição ao desenvolvimento de uma identidade fragmentada⁹ e na recuperação da dignidade pessoal. Estabelece a sua acção na fundamentação crítica da sociedade e análise de fenómenos de exclusão, na pedagogia social e nos contributos das ciências sociais e humanas.

Serrano (2003) considera a Educação Social sob diversas perspectivas. A autora entende a Educação Social sob a perspectiva de: a) intervenção no âmbito socioeducativo - o âmbito socioeducativo considerado como a acção sobre os indivíduos, assumindo a dimensão social. Esta característica está centrada na ajuda social, nas actuações do indivíduo para a mudança da realidade e na intervenção social pelo recurso à educação; b) correcção da concepção clássica da institucionalização e promoção da autonomia – a Educação Social não se desenvolve à margem das estruturas e instituições, pois o indivíduo actua e expressa-se em meios sociais abertos, bem como em espaços onde desenvolve a sua actividade. Aborda os contextos onde se realiza a acção, propiciando o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, independentemente do local onde a mesma se desenvolve. O principal objectivo é o de encontrar estratégias didácticas de relação com os indivíduos incrementando a autonomia pessoal; c) prática social que contribui para a socialização dos indivíduos. Serrano (2003), recorrendo ao pensamento de Quintana Cabanas (1994), refere que cabe à Educação Social, e ao desenvolvimento da sua acção educadora, actuar sobre a sociedade com vista a realizar a correcta socialização do indivíduo. Nesta perspectiva, a Educação Social possui uma função socializadora e a prática social tem como objectivo desenvolver, no indivíduo, um processo de "maturidade"

⁹ Silva (2009) entende a identidade fragmentada à luz do pensamento de Hall (1998) e refere que existe uma crise de identidade do homem pós-moderno, em que a sua cultura está a ser absorvida por identidades heterogéneas que são oferecidas pela indústria cultural, ou seja, o homem está a sujeitar-se a outras culturas. Hall (1998:9), citado por Silva (2009), afirma que existe, actualmente, na pós-modernidade, uma "descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos" o que "constitui uma ``crise de identidade" para o indivíduo."

através do cumprimento das normas de um determinado grupo social; d) proposta de acções preventivas que lutem contra o auxílio subsidiário e o assistencial – um conjunto de actuações relativas à concretização das necessidades dos indivíduos, como a promoção da tomada de consciência das suas necessidades sentidas para que se convertam em necessidades expressas. Para que isto aconteça, deverá desenvolver-se um processo de reflexão e compreensão do que o indivíduo realmente precisa. Refere ainda que a Educação Social é um marco da acção social, pois intervém na análise das causas geradoras que conduzem às necessidades, numa óptica preventiva, procurando evitar a dependência de ajudas sociais e auxílio subsidiário; e) recurso integrado na comunidade – a Educação Social não prescinde dos recursos próximos do indivíduo, como sejam a cidade, as comunidades e os grupos de pertença e referência desse indivíduo, como sendo considerados elementos essenciais na construção da sua aprendizagem pessoal e social. A oferta de aprendizagem poderá ser, na óptica de Serrano (2003), diversificada e flexível. Para que assim seja, a autora propõe o desenvolvimento de programas integrados que construam redes de aprendizagem adaptadas às diferentes necessidades das populações. Há que aproveitar e integrar todos os recursos disponíveis para atingir os objectivos propostos pelos indivíduos participantes numa determinada acção, para que se desenvolva a transformação social. A autora defende, ainda, que a instituição escolar é um recurso importante no desenvolvimento de acções do âmbito da Educação Social, mas deve interagir, em rede, com outros recursos, de forma a criar uma grande comunidade.

No seguimento da enumeração das perspectivas da Educação Social, citadas por Serrano (2003), estas estão associadas à **adaptação**, entendida como um recurso para adaptar o indivíduo ao meio social concreto, na procura de uma melhor integração ao meio e seu consequente aperfeiçoamento; **socialização**, compreendida como uma aprendizagem social, a aquisição de competências sociais (normas, valores e atitudes) e percebida como a pertença do indivíduo a um grupo, que contribui para a aquisição de competências e habilidades sociais com vista à sua integração na sociedade; **didáctica do social**, interpretada como a intervenção face aos problemas sociais – esta perspectiva define-se como um conjunto de ingerências sócio-comunitárias que visam solucionar os problemas sociais; **acção profissional qualificada**, relativa à actividade profissional, é dirigida à resolução de problemas e necessidades das populações com o objectivo de perspectivar uma mudança social; **formação política do cidadão**, centrada nas capacidades sociais dos

cidadãos, em prol da valorização de uma correcta convivência social, sempre regulada e influenciada pelos poderes públicos e políticos, para o desenvolvimento de uma sociedade de bem-estar; **prevenção e controlo social**, entendida como a influência exercida sobre as pessoas, a fim de que se comportem de acordo com as regras e normas sociais, ou seja, a Educação Social exerce também um poder de prevenção do desvio social; **actividade educativa**, inserida no âmbito do trabalho social, pretende alcançar a correcta socialização do indivíduo e satisfazer as necessidades geradas pela convivência dos indivíduos; **paidocenos**, compreendida como a função da sociedade, desempenha uma acção educadora sobre ela, com vista a desenvolver a inserção social, e incide a sua acção em contexto escolar e extra-escolar.

Serrano (2003) acrescenta, ainda, que a diversidade de interpretações dificulta o esclarecimento do que é o entendimento da Educação Social e que só uma prática social poderá dar forma e significado a estas interpretações. Perante a análise feita, à luz do pensamento de diversos autores e relativamente às características da Educação Social e à complexidade dos problemas sociais, não existe uma resposta uniforme, igual para os problemas distintos e complexos da sociedade, devido à constante mudança social operada na escola, nas relações entre as comunidades, na família e noutras formas organizacionais que a sociedade espelha.

Analisar-se-á, de seguida, o perfil do educador social e o papel desempenhado no âmbito da intervenção que realiza no terreno, papel que contribui para facilitar o processo de entendimento das diferentes dimensões da Educação Social.

1.3. O papel do educador social

O educador social é, antes de mais, um profissional sujeito à dimensão ética e cultural. No entender de Carvalho e Baptista (2004:98), a dimensão ética está associada à problematização racional que se estabelece entre os "ideais de bem, de justiça, de igualdade ou solidariedade" e a dimensão cultural está associada a um conjunto de crenças, comportamentos, valores e regras morais que ajudam a construir a personalidade do educador social. Ele movimenta pessoas e grupos na construção de projectos, projectos que são feitos não com pessoas, mas a partir delas e com elas. Neste sentido, Carvalho e Baptista (2004:90) definem o educador social como aquele que possui "um saber

profissional culturalmente abrangente”, que ajuda a definir “mapas educativos e sociais das cidades” para que se transformem em cidades educadoras, espaços sociais e educativos não necessariamente tão abrangentes como a cidade, mas também incluindo o micro-cosmos de um grupo, de uma pessoa. Cabe, ao educador social, o papel de reinventar a realidade, valorizando a condição humana e a sua existência, com a finalidade de levar o homem a superar-se diante dos seus problemas. Na linha da caracterização do educador social, Donald Shon, citado por Carvalho e Baptista (2004:91), considera importantes as características reflexivas do educador social e a reflexão prática sobre a acção: ele “ajuíza criticamente o acontecido e reflecte sobre a sua própria acção”, sobre as suas atitudes e decisões anteriormente tomadas, servindo-se de várias técnicas para fazer da sua prática a mudança necessária.

Para além destas características, o educador social é marcadamente um mediador social, um actor social, cabendo-lhe a função de gerir dinamicamente as problemáticas advindas das relações interpessoais, intergrupais, e os constrangimentos de um grupo em tensão, fugindo a ideologias e modos de pensar demasiadamente institucionalizados. Carvalho e Baptista (2004: 92) salientam que os educadores sociais poderão fomentar e ajudar “a encontrar sentido para os itinerários pessoais, promovendo a capacidade de decisão e participação dos indivíduos”, de modo a que esses indivíduos sejam acolhidos em redes sociais.

2. A Educação Social e a Animação Sociocultural

Longe de discorrer sobre o conceito de cultura inerente à própria definição de Animação Sociocultural, pretende-se analisar as suas características como umas das áreas de intervenção da Educação Social.

A Animação Sociocultural pretende, segundo Trilla (1998:25), agir, intervir ou actuar sobre as comunidades, promover uma "prática social" animada pelos seus destinatários e pelos agentes no terreno, de modo a garantir o desenvolvimento de programas específicos e projectos. Acrescenta ainda que a Animação Sociocultural se afirma como um processo ou metodologia de trabalho que ajuda a facilitar a intervenção pretendida; aspira transformar a sociedade numa perspectiva de formação da pessoa de modo integral. O termo Animação Sociocultural aplica-se a um "conjunto de acções

realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (...) com o objectivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural" (Trilla, 1998:26), compreendendo as dimensões culturais, sociais, de participação e de desenvolvimento pessoal e educacional.

No âmbito cultural, desenvolve-se a criatividade e a inovação cultural, ao passo que, no âmbito social, sobressai o desenvolvimento comunitário, a consciencialização e a reconstrução da consciência colectiva, melhorando os aspectos associados à qualidade de vida. No campo da participação, procura-se desenvolver a participação dos cidadãos na sociedade, os processos de comunicação e relacionamento social, a tomada de posição (palavra) e ainda a democracia e a auto-organização. Finalmente, a Animação Sociocultural compreende os aspectos associados ao desenvolvimento da pessoa e da educação como aspectos que melhoram a formação e o desenvolvimento da personalidade, a autonomia e a iniciativa pessoais. Apresenta-se como uma forma de fazer a Educação Social. Esta actua no campo da educação formal e não formal numa óptica de intervenção e recuperação da identidade e dignidade dos indivíduos. Por seu turno, a Animação Sociocultural realça os aspectos culturais mais ligados ao prazer, ao ócio e à diversão, mesmo que isso implique a sua prática no âmbito dos espaços institucionais (escola ou outras instituições educativas). Como foi referido, a Educação Social pretende recuperar e desenvolver o indivíduo, mas também tenciona estabelecer processos de integração do mesmo na sociedade e nos grupos de pertença (família, bairro, trabalho...). Deste modo, a Animação Sociocultural valoriza a cultura e os traços de identidade dos indivíduos para que se desenvolva a competência participativa no processo de intervenção.

Na Educação Social desenvolvem-se "redes de proximidade", através do recurso a residentes pertencentes a uma comunidade. Neste contexto, Capul e Lemey (2003:43) salientam como sendo da responsabilidade de um "interveniente educativo" o desenvolvimento e apoio na organização de acções, no sentido de dar resposta às necessidades dos sujeitos, também eles participantes na concretização dessas mesmas acções. Os autores definem um ponto de convergência entre o trabalho social e a Animação Sociocultural, denominando este fenómeno por "animação social" ou "organização comunitária".

3. A Educação Social e o desenvolvimento pessoal e social

O desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens é um dos objectivos da educação escolar tem como base um conjunto de preocupações acerca do processo de socialização das novas gerações e, segundo Campos (1991), citado por Fragateiro *et al* (1995:18), centra-se "na capacitação para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores."

Na tentativa de clarificar o que é o desenvolvimento social e pessoal, Marques (1990:13) apresenta três abordagens relacionadas com a "clarificação dos valores, a educação do carácter e o programa cognitivo-desenvolvimentalista".

A clarificação de valores baseia-se numa abordagem que se desenvolveu nos Estados Unidos da América, ao longo dos anos 60 e 70 do século XX, e teve como ponto de referência o relativismo e a neutralidade da escola, ou seja, as crianças seriam livres de escolher os seus próprios valores e caberia aos professores desenvolver um ambiente que aceitasse essa livre escolha, agindo em conformidade com ela. Assim, os alunos clarificariam as suas ideias e melhorariam a sua auto-estima num ambiente estável, livre, não sujeito à presença "endoutrinante" do professor.

A nível do programa cognitivo-desenvolvimentista, Marques (1990) sugere o desenvolvimento de técnicas de ensino que se baseiam na discussão pública de questões de natureza ética, em que o professor não emite juízos de valor e se apresenta como moderador do debate, incentiva a redacção de diários em que os alunos expressam livremente o que pensam e sentem sobre a escola e realizam entrevistas aos pais dos alunos, e outros técnicos ou professores na comunidade escolar, com o objectivo de os confrontar com os problemas sociais e escolares que propiciam a discussão ética.

As técnicas acima referidas ajudariam os alunos a considerarem a diversidade e pluralidade de diferentes valores, a desenvolverem a tolerância e o respeito entre todos.

Relativamente à abordagem da educação do carácter, Marques (1990:14) afirma que esta assenta na "inculcação de alguns valores básicos através do ensino directo da moral, dos castigos e das recompensas, dos rituais escolares e do exemplo das pessoas moralmente educadas", isto é, baseia-se numa posição preocupada, fundamentalmente, com o comportamento dos alunos e com o reforço da autoridade do professor. No entanto, Marques (1990) opõe-se criticamente a esta abordagem, referindo que a democracia não se

aprende pela obediência à autoridade e que, sem a discussão pública e a sua participação, os alunos não desenvolvem competências de intervenção nos espaços públicos.

A última abordagem, relacionada com o programa cognitivo-desenvolvimentista, baseia-se, em grande parte, nos mesmos critérios e objectivos da abordagem de clarificação de valores, acrescentando a tomada de decisões relativamente à realização e empenho dos alunos nas reuniões escolares, na aprovação de regras e normas de comportamento, possuindo os alunos direito de voto, no desenvolvimento geral do raciocínio moral e no assumir de responsabilidades. Esta abordagem distingue-se da primeira, pois é mais activa e apela, não só à discussão ética de problemas associados aos alunos, mas também à tomada de posição e concretização de medidas e soluções que resolvam os problemas dos discentes.

Cunha (2008:163) apresenta uma retrospectiva da legislação portuguesa no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, na educação, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 48/86, que refere a importância da introdução de uma atitude "ética e cívica que prepare as crianças e jovens para o exercício da cidadania". O exercício da cidadania é entendido por Paixão (2003), citado por Cunha (2008), como a responsabilidade individual e colectiva, a consciência dos direitos e obrigações de cada um e, ainda, o desenvolvimento da solidariedade, participação, denúncia das injustiças e o sentido de comunidade. Fragateiro *et al* (1995) acrescentam que na LBSE de 1986 se apresenta, de forma mais destacada, a preocupação com o desenvolvimento global da personalidade, com a formação de indivíduos autónomos, livres e solidários e a preocupação com o progresso social, isto é, a promoção do desenvolvimento democrático e pluralista, o respeito pelos outros, pelas suas ideias, o diálogo e troca de opiniões.

Marques (1990) propõe alguns objectivos e medidas na formação, os quais se apoiam no desenvolvimento do conflito cognitivo dos alunos, na tomada de posição, na criação de uma atmosfera democrática na escola, na discussão de seminários e debates que favoreçam a tomada de decisões dos alunos com vista à resolução de problemas, permitindo ainda que aqueles procedam a votações, reforcem comportamentos de aceitação pela diferença, trabalhem em projectos que envolvam a sua participação activa, entre outros.

Recorrendo às características da Educação Social, procurar-se-á identificar o desenvolvimento pessoal e social (DPS) como um dos campos de acção da Educação

Social. Segundo a visão de Petrus (1998), a Educação Social entende-se como a transmissão de valores educativos. O DPS está, também, relacionado com a educação, na sua dimensão escolar, já que desenvolve a sua acção tendo em conta um conjunto de critérios de decisão, empenho, responsabilidade individual e colectiva, nas tomadas de posição e em projectos educativos de diferente índole. Acrescente-se que existe a preocupação de desenvolver a personalidade dos indivíduos como capazes de tomar posição e decidir, com autonomia, os seus percursos de vida, respeitando as regras democráticas, as ideias dos outros, o diálogo e, ainda, a troca de opiniões.

Quintana Cabanas (1994), citado por Serrano (2003), adita, ainda, que no DPS existe o cuidado de valorizar a realização pessoal do indivíduo, através do processo de socialização, com o objectivo de atingir a capacidade e a participação na vida comunitária. O DPS centra-se na capacitação de resolução de problemas, na promoção do desenvolvimento pessoal, com referência a um conjunto de valores, claramente expressos na Educação Social, na medida em que esta última actua em contextos sociais problemáticos, procura desenvolver as capacidades de autonomia e decisão dos intervenientes em projectos, a discussão dos problemas e necessidades das pessoas e, acima de tudo, a construção de uma aprendizagem pessoal e social.

Se se defende, no aluno, a posição de decidir, a autonomia, os seus percursos de vida, o diálogo e troca de opiniões, estes aspectos podem ser descorados pelo professor, na escola, ao manter juízos de valor sobre a acção dos discentes e dificultar a comunicação entre ambos. Postic (2008:102) acrescenta as diferenças de estatuto entre os alunos e os professores como factores que "bloqueiam a reciprocidade das permutas e a instauração do diálogo". A autoridade, na escola, poderá ser partilhada entre alunos e professores, dando espaço aos alunos para se desenvolverem, se entre ajudarem e se implicarem nas tarefas escolares. Estes aspectos reforçam a coesão do grupo-turma e a comunicação. Poder-se-á desenvolver a organização espontânea, ou seja, cada aluno assume um papel e uma tarefa de forma a desencadear um processo mais activo e participativo. Relativamente à forma como os alunos se adaptavam a novas formas de organização das tarefas em sala de aula, estudos desenvolvidos por Flament (1965), citados por Postic (2008:139), levaram à conclusão que a comunicação entre professor e alunos melhorava quando diminuía as interacções verbais do professor, e aumentavam as interacções quando este se deslocava na direcção dos alunos, de forma individual, para os esclarecer sobre a organização ou função

de uma tarefa. Postic (2008:149) entende que a comunicação e as interacções entre alunos e professores melhoram quando o docente tende a "solicitar a cooperação voluntária do aluno" e a "descobrir com ele os projectos a realizar, respeitando a sua personalidade (...)" e, ainda, quando se respeitam as solicitações e necessidades dos alunos. Para o autor acima citado, a comunicação pode regular-se, também, por algumas normas estabelecidas e elaboradas pela turma, na intervenção em sala de aula, em formas diferentes de participação e em expressão das opiniões e dos sentimentos. Cabe, especialmente, ao professor adaptar novas modalidades de intervenção às reacções dos alunos, percebendo as suas inquietações e modificando a sua estratégia de abordagem às necessidades dos discentes, de forma a conduzir a turma a uma evolução, a um equilíbrio relacional onde se estabelece o diálogo e o entendimento. (Postic, 2008:159)

Assim poder-se-á desenvolver uma dinâmica relacional na turma baseada na negociação e na resolução dos problemas, na definição de objectivos comuns, no encorajar os alunos a superar obstáculos pelos seus próprios meios, aumentando a interacção (entendida como a manifestação de comportamentos de cooperação e de conflito na turma) e a comunicação.

Compreende-se que a capacitação de resolver problemas de forma autónoma e consciente, por parte dos indivíduos, pode ser facilitada, também, com o recurso à metodologia de investigação-acção em projectos de intervenção específicos, sempre associados à Educação Social e aos seus propósitos.

4. A investigação em Educação Social

Segundo a perspectiva de Serrano (1998:72), a finalidade da investigação em Educação Social é desenvolver a capacidade de "transformação e mudança da realidade (...) e justifica a sua razão de ser, principalmente se fazemos referência à Investigação-Acção Participativa". Acrescenta que a investigação social se apresenta orientada para a resolução de problemas concretos das pessoas, numa óptica de reflexão sistemática sobre a acção, para clarificar e redefinir o percurso que se pretende percorrer e alcançar, e que permite, ainda, redimensionar um conjunto de tarefas e objectivos que se desejem concretizar.

Aprofundando as características da investigação em Educação Social, esta caracteriza-se por estar vinculada à prática nos diferentes âmbitos do trabalho educativo, ou seja, é constituída por projectos, centrados em pessoas que vivem problemas concretos, e encontra-se voltada para a acção, procurando reduzir a distância entre investigadores e técnicos ou profissionais no terreno onde se desenvolve a investigação. Pretende-se, segundo Serrano (1998), modificar a conduta dos participantes nos projectos de investigação e convertê-los em agentes de mudança de si e do meio. Para que os participantes possam decidir por si, Lima (2003:317) refere que a Investigação-Acção Participativa "reconhece que todos somos autores deste mundo, mas tenta diminuir a distância entre as possibilidades de decisão de uns e de outros para que a responsabilidade seja assumida por todos (...)"

Sabendo que os projectos de investigação em Educação Social se orientam para a mudança e transformação da realidade, são concebidos e desenvolvidos não para as pessoas, mas com as pessoas, e que a opção metodológica de um projecto em Educação Social com crianças deverá ser o da investigação-acção, assentando no paradigma sócio-crítico, abordar-se-á, de seguida, este paradigma¹⁰.

No paradigma Sócio-crítico analisa-se e reflecte-se a forma como se lê e se interpreta a realidade subjectiva, recorrendo a metodologias específicas para a compreender. A metodologia e os seus procedimentos, enquadrada no mesmo paradigma, baseiam-se numa leitura qualitativa dos comportamentos humanos, ou seja, no estudo das percepções individuais do mundo ultrapassando a abordagem positivista. A abordagem positivista, por seu turno, e segundo a perspectiva de Christensen e James (2005:144), “é linear e fechada, procurando medir, agregar e modelar o comportamento” e é mais centrada nas técnicas quantitativas. Boaventura Sousa Santos (2002) analisa a realidade, o social, ajuda a compreender os fenómenos, referindo que houve fracturas entre paradigmas reducionistas a partir das quais surgiram novas questões, pois o conhecimento desenvolve-se em resultado de processos locais e, portanto, encontra-se mais situado e contextualizado valorizando-se a "epistemologia do pragmatismo". Surge uma nova ordem social, a necessidade de atribuir um carácter parcial ao conhecimento científico e, segundo o mesmo autor, a procura de desenvolver diálogos entre conhecimento científico e não científico, designando esta interacção como a “ecologia dos saberes”.

¹⁰ O mesmo paradigma em que se situa o Projecto aqui apresentado.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005:37) reforçam as diferenças entre os paradigmas positivista e interpretativo e recorrem à perspectiva de Herman (1983), referindo que existe, no paradigma positivista, o mundo social que é inatingível na sua essência, que o mundo subjectivo escapa à essência do que é objectivo, que existe uma "lei geral" que rege os fenómenos e que o conhecimento do que é verdadeiro centra-se na capacidade de prever os acontecimentos. Por seu lado, Erikson (1986), citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005:43), atesta que o paradigma interpretativo centra o lugar da acção (contexto) e, transformando-o em problemática, preocupa-se com a necessidade de compreender situações particulares com o recurso a documentação baseada na prática e na necessidade de valorizar os significados que os acontecimentos representam para as pessoas, e, ainda, a valorização e compreensão do papel que as organizações têm nas condições particulares dos indivíduos. Coutinho (2005) acrescenta que o modelo Sócio-crítico é qualitativo. A ideologia e os valores determinam o tipo de conhecimento, atribuindo-lhe um cariz mais interventivo, e os fenómenos são analisados do ponto de vista técnico e prático, centrados na acção/intervenção, originando projectos de investigação-acção e Investigação-Acção Participativa.

No seguimento destas ideias, surgiram as escolhas relativamente ao modelo Sócio-crítico e o recurso à metodologia de Projecto de Investigação-Acção Participativa.

4.1 A Educação Social e a Investigação-Acção Participativa

Lima (2003) realça a importância dos projectos em Investigação-Acção Participativa se concentrarem no contexto local e nos seus actores e acrescenta que, por vezes, o poder de decisão central ou das instituições não permite que se valorize a participação e se escute a opinião dos actores nos projectos. Reflete, ainda, que o investigador é co-autor, com os sujeitos participantes, desse mesmo projecto de investigação. Os sujeitos são actores que participam na resolução dos seus problemas, ou nos problemas da comunidade a que pertencem, e desenvolvem as mudanças sociais necessárias para melhorarem o seu percurso de vida. Eles são co-autores do seu projecto, não existindo um único investigador, mas um investigador colectivo que incorpora todos os sujeitos (técnicos e restantes elementos da comunidade) que contribuem para o desenvolvimento da investigação. Lima (2003:318) refere que a Investigação Participativa

é uma metodologia de animação comunitária, na medida em que "um colectivo, num processo de auto-desenvolvimento, procura conhecer-se e conhecer o que lhe é exterior para agir adequadamente no sentido da melhoria da qualidade de vida (...)"

Serrano (1998:393), fazendo suas as palavras de Landsheere (1982), enfatiza as potencialidades da metodologia no melhoramento da vida das pessoas envolvidas e empenhadas nessa mudança social, que compreende um vasto grupo de pessoas que não têm poder. Landsheere (1982) acrescenta que se trata de comprometer o investigador participante na investigação, tendo o mesmo que adoptar uma atitude de militante e não de indiferença. Desenvolvem-se, deste modo, os processos de democratização e cidadania activa.

Por seu turno, Guy e Boterf (1986), citados por Serrano (1998), acrescentam que o investigador se apresenta inserido numa rede de relações – sociais, económicas, institucionais, culturais – e que procura desenvolver uma cooperação mútua com os participantes. Acerca da participação, Lima (2003:323) refere, ainda, que não se trata de as pessoas colaborarem num ou outro momento da investigação, mas que cada pessoa é um "investigador-actor colectivo", no sentido em que pretende aprender a participar e a relacionar-se com os outros nos diversos contextos em que se desenvolve um projecto. A participação é considerada como um direito e enquadra-se na democracia participativa.

Na linha da reflexão sobre a participação dos actores, procurar-se-á classificar, segundo a perspectiva de Lima (2003), a participação, tendo em conta quatro características: democraticidade, como sendo a igualdade de expressão de cada interveniente e a defesa dos seus pontos de vista pessoais ou de interesse de uma comunidade; regulamentação, como sendo reconhecida a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão – embora nem sempre se encontrem regras redigidas em documentos internos do grupo, elas são reconhecidas de forma informal; envolvimento, considerada uma actividade voluntária dependente das condições dos contextos e que pode assumir uma participação activa, reservada ou mesmo passiva; orientação, enquanto participação que nem sempre convergente, mas, por motivos de concretização dos objectivos, características e recursos dos contextos, os participantes convergem na execução das decisões que tomaram, nem sempre consensuais, mas que foram democraticamente definidas.

Serrano (1998) expõe, relativamente à Investigação-Acção Participativa, que se desenvolve o talento democratizador e de igualdade, na medida em que os próprios participantes encontram estratégias e soluções para resolver os seus problemas e vão melhorando as relações interpessoais, num processo que a autora chama de "libertação". Lima (2003), por seu turno, reforça as ideias de Serrano referindo que os seres humanos podem produzir conhecimentos úteis para a reorganização das suas vidas, podem aprender a reflectir, a auto-criticar as suas acções e participar na tomada de decisões e no empenho da sua concretização. Acrescenta ainda que pode desenvolver-se uma *praxis* conscientizadora, através do desenvolvimento de uma auto-representação e sentimento de si, aspecto abordado nas questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social.

Autores como Sarmento (2009) e Soares (2005) defendem que a Investigação-Acção Participativa é uma boa metodologia para fazer valer os Direitos das Crianças, contrariando os aspectos elencados anteriormente sobre a falta de participação, a falta de escuta e protagonismo das crianças nas comunidades familiar, escolar e social de um modo global. Numa entrevista feita a Sarmento, conduzida por Delgado e Muller (2006:8), o sociólogo refere que a "questão metodológica (...) permite que a técnica de investigação seja um espaço democrático, participativo (...) e de construção do conhecimento, mesmo admitindo que o adulto é quem tem o último poder, o poder textual". Nesta perspectiva, Soares (2005:142) é unânime em afirmar que "através dos olhares das crianças acerca dos seus mundos sociais, culturas (...) e das suas vozes" pode encontrar-se a estratégia "para a consolidação do discurso da cidadania infantil".

Muitos são os sociólogos da infância que defendem, especialmente a partir da década de 80 do século XX, a participação infantil através de metodologias de investigação participativa, como Ambert, Jenks, James e Prout e ainda Qvortrup (Soares, 2005). Estes sociólogos salientam a importância de considerar as crianças como actores sociais, acentuando a tónica da intervenção sobre o grupo social da infância e dos seus direitos fundamentais como factores que desenvolvem a investigação. Para Soares (2005), citando Cristensen e James, a criança é como uma informante activa no processo de uma investigação, enquanto que para Alderson, Thomas e O'Kane, as crianças são co-produtoras e co-investigadoras na pesquisa que procura dar respostas aos seus problemas. (Soares, 2005:146-147). Soares (2005:157) afirma, citando Thomas e O'Kane (1998), que "a validade e a qualidade ética de uma investigação com crianças será tanto mais sucedida

quanto maior for o controlo da criança sobre o processo de investigação e dos seus métodos".

**PARTE II - UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO EM
EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DO ALTO**

Capítulo I - Apresentação do Projecto: "Os Alunos da Escola do Alto"

1. Opções metodológicas

Nas opções metodológicas passaremos a apresentar e a justificar um conjunto de técnicas ou recursos de que nos servimos para o desenvolvimento deste Projecto e das acções que envolveu.

A concepção e desenvolvimento do Projecto decorreram numa Escola do 1º ciclo em Leiria. Para o conhecimento da realidade recorreu-se a um conjunto específico de técnicas na investigação: a observação participativa, os Grupos de Discussão Focalizada (GDF), a entrevista temática, as conversas informais, a análise documental e, posteriormente, a análise interpretativa das sessões de aulas realizadas pelos alunos. Estas ferramentas de suporte a uma investigação de cariz qualitativo possibilitam o cruzamento da informação recolhida através de técnicas diferentes (triangulação), validando o conhecimento construído. Os técnicos (professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e coordenadora da escola) ajudaram a desenvolver estratégias no sentido de percebermos as actividades que as crianças gostariam de ver alteradas, nomeadamente com o recurso a entrevistas ou a conversas informais, fichas de auto-avaliação e de reflexão, entregues às crianças, sobre algumas sessões, e, ainda, pela forma reflexiva e adaptada à mudança como, com a orientadora Doutora Ana Bertão, foram sendo conduzidas as sessões. Por outro lado, a informação obtida através de documentos da escola, as entrevistas e os registos de observação das aulas dos alunos, realizados no âmbito do Projecto, foram analisados e explanados recorrendo à análise interpretativa dessa informação. Para Berelson (1952,1968), citado por Carmo & Ferreira (1998:251), a análise de conteúdo consiste na "descrição objectiva, sistemática (...) dos conteúdos (...) das comunicações, tendo como objectivo a sua interpretação."

Recorrendo à **observação participativa e aos GDF**¹¹ (Anexo 2, pág. 10 e Anexo 3, pág. 13), auscultámos as necessidades das crianças e interpretámos a forma como elas se relacionavam entre si e com os técnicos (especialmente os professores e auxiliares). Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005:155) são da opinião que o recurso à técnica de observação participante se enquadra na investigação qualitativa, com o intuito de

¹¹ Grupos de Discussão Focalizada.

"compreender o social" e as interacções dos intervenientes, e situa o investigador no interior da trama social observada com o objectivo de recolher dados sobre acções, perspectivas e mesmo opiniões. Everton e Green, citados pelos autores acima referidos, acrescentam que a observação participativa se assume como sendo activa e passiva, ou seja, as acções são registadas durante as sessões e depois das mesmas, o que veio a acontecer efectivamente.

Optámos pela **entrevista temática**, realizada pelos alunos autores e participantes do Projecto (Anexo 5, pág. 25). Os alunos colocaram questões às crianças de outras turmas da escola, com vista a caracterizarem o contexto escolar. Para Soares (2005) as questões relacionadas com uma investigação e o recurso a técnicas que apelam à oralidade (entrevistas temáticas e conversas informais que serviram de mote para caracterizar a turma do 4º ano, a frequentarem as Actividades de Enriquecimento Curricular - AEC), são técnicas que permitem que se desenvolvam contextos de discussão abertos entre os participantes, de modo a facilitarem o debate de temas, e poderão ainda auxiliar a comunicação que certos registos escritos não permitiriam, em prol da obtenção de informação para a investigação. Estas técnicas acabaram por se revelar boas ferramentas para o nosso Projecto, uma vez que permitiram que as crianças conversassem de forma participada e sem constrangimentos sobre os seus interesses e o que gostariam de ver melhorado no espaço escolar. Foi entrevistada também a professora titular da turma, que não leccionava nas AEC, mas em horário normal, no sentido de compreendermos aspectos associados à relação pedagógica que estabelecia com os alunos e à relação e interacção entre os mesmos. Por outro lado, a entrevista à presidente da associação de pais teve como objectivo conhecer melhor o contexto de comunicação entre a associação e a escola, bem como as necessidades de intervenção, a fim de se poder aperfeiçoar os espaços escolares e obter apoios e influência na agilização dos pedidos das crianças.

Obtivemos **informação, através da análise de um conjunto de documentos** associados à avaliação das competências e comportamentos dos alunos, para compreendermos o contexto em que nos movíamos. Assim, observámos os processos dos alunos que continham, essencialmente, os registos de avaliação sumativa e comportamental, os planos de recuperação e os relatórios das avaliações psicológicas realizadas, quer por psicólogos escolares quer por psicólogos clínicos externos à escola. Escolhemos as fontes inadvertidas, porque, segundo Bell (2004:105), "Os documentos

inadvertidos (...) são os mais comuns e também os tipos mais valiosos de fontes primárias. Foram produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos que as fontes deliberadas.”.

No sentido de **analisar todos os registos das sessões** realizadas, recorreu-se à análise de conteúdo com características etnográficas, ou seja, através de uma interpretação directa dos descritivos ou notas redigidas em espaço de sala de aula, que decorreram das sessões e que Wollcott, citado por Graue e Walsh (2003:192), considera como um "trio composto por descrição, análise e interpretação". Estas características enquadram-se numa abordagem mais ampla, a abordagem interpretativa na investigação. Parte-se, portanto, de uma análise interpretativa das acções realizadas através do recurso a inferências ou deduções. (Carmo e Ferreira, 1998)

Procurámos igualmente **avaliar os objectivos gerais e específicos** no âmbito do Projecto, considerando o pensamento de Ander-Egg (1994), citado por Serrano (2000:113), segundo o qual a avaliação em projectos de investigação-acção é o “conjunto de actividades que servem para dar um juízo, fazer uma valoração ou medir algo”. No entendimento de Espinoza (1986), serve para comparar o que se alcançou com o que se deveria ter alcançado, no que concerne às acções e actividades.

Pretendemos saber e avaliar, dentro do paradigma qualitativo onde os intervenientes assumem um papel fulcral na avaliação, se foram atingidos esses objectivos, recorrendo a um conjunto de actividades realizadas pelos intervenientes, e conhecer o impacto que a organização e consequente desenvolvimento dessas actividades tiveram na vida dos actores do Projecto. A avaliação procura ser um instrumento de análise reflexiva sobre os problemas dos intervenientes e a forma como se solucionam. A partir desta análise pode-se encontrar formas de alterar aspectos negativos e esclarecer os passos que não contribuíram para a superação de algumas fragilidades face aos objectivos de cada acção. Neste sentido, a Investigação-Acção Participativa só estará completa se os intervenientes avaliarem as suas próprias acções. A avaliação apresenta-se como sendo sistemática, ou seja, constantemente envolvida e enquadrada na planificação e desenvolvimento das actividades e, como tal, serviu para analisar e estabelecer as mudanças que considerámos necessário imprimir na nossa acção.

Avaliámos também, na fase final do ciclo de actividades, todo o processo de desenvolvimento do Projecto¹² tendo em linha de conta as reformulações e ideias novas que foram surgindo. Só reconhecendo as fragilidades do Projecto poderemos sugerir novos contornos e novas soluções para o mesmo.

2. O contexto escolar onde se desenvolveu o Projecto

O contexto¹³ no qual desenvolvemos as acções e no qual as crianças assumiram um papel preponderante foi uma Escola do 1º ciclo do Ensino Básico de Leiria, mais concretamente uma turma de 12 alunos¹⁴ do 4º ano, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, em horário das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), na disciplina de Apoio ao Estudo, à terça-feira, durante o ano lectivo de 2008/2009. Para nos situarmos no micro e macro contextos onde desenvolvemos o estudo, passaremos a descrever e contextualizar o espaço da acção: a Escola do Alto. (EB1 do Alto).

A escola possuía um total de 10 professores (9 titulares de turma e 1 professor de apoio educativo), 6 auxiliares de acção educativa e 192 alunos.

A nível do contexto de sala de aula, 7 dos 12 alunos apresentavam problemas de comportamento, segundo a análise feita em documentos institucionais / escolares. A maior parte dos alunos demonstrava dificuldade em seguir as regras de sala de aula, apresentava dificuldades de concentração nas tarefas escolares, durante o período de permanência em sala de aula e durante a leccionação dos conteúdos curriculares, e interrompia de forma recorrente o normal funcionamento das aulas (levantando-se alguns alunos com frequência do seu lugar). Denotavam-se também casos de desinteresse pelas actividades e conteúdos do programa curricular, falha na entrega de trabalhos de casa e instabilidade na aprendizagem. Verificámos existir um problema de comunicação interpessoal e de grupo e de comunicação com os adultos, o qual viemos a constatar pelas observações participativas em contexto de sala de aula e, ainda, pelas conversas estabelecidas com a professora titular de turma a leccionar em horário normal. Dos doze alunos descritos, três tinham sido

¹² O Projecto, durante o seu desenvolvimento, foi sendo essencialmente avaliado através dos feedbacks obtidos pelas crianças participantes no estudo.

¹³ A caracterização mais completa dos alunos, do contexto de sala de aula, dos comportamentos, da escola e da cidade, encontra-se no Anexo 1.

¹⁴ A turma tinha 25 alunos em horário normal (9h às 16 h) dos quais 12 frequentavam as Actividades de Enriquecimento Curricular.

sujeitos, no ano lectivo anterior, a um Plano de Recuperação, tendo obtido melhores resultados em todas as áreas, e três alunos tiveram acompanhamento psicológico, mantendo, um deles, este acompanhamento. Destes doze alunos, dez vivem com os pais, duas alunas frequentam um Lar de Acolhimento Permanente (Lar de Crianças e Jovens)¹⁵, desde meados do ano lectivo de 2007/2008, e outros dois alunos têm sido acompanhados pelos técnicos do Centro de Apoio a Crianças e Jovens de Risco devido a problemas de ordem familiar. Destes doze alunos, cinco manifestavam, segundo os documentos acima descritos, melhores comportamentos e atitudes mais adequadas ao ambiente de sala de aula e não manifestavam acentuadas dificuldades no seu processo de aprendizagem.

Ao nível do macro contexto, o estabelecimento de ensino encontra-se situado no centro da cidade de Leiria, tendo como fronteira umas das principais avenidas da cidade e ainda se encontra ladeado por outras artérias importantes deste pólo urbano. Verificamos que existe um forte tráfego rodoviário e pedestre na zona envolvente da escola e que se encontra rodeada por altos prédios habitacionais, sem zonas verdes nem de lazer. A maior parte da população, a residir próximo da escola, pertence a estratos sociais e económicos médio-elevados e as zonas com habitações mais antigas, próximas da escola, incluem pessoas de extractos socioeconómicos diversificados¹⁶. Algumas crianças que frequentam esta escola têm, na sua composição familiar, pais a viver em zonas rurais que vêm trabalhar para a cidade e deixam os seus filhos neste estabelecimento de ensino. É de salientar que alguns alunos frequentam um Lar de Crianças e Jovens, sendo necessário considerar, nesta zona urbana, "um número reduzido de crianças abandonadas" que habitam na cidade.

3. Desenho do Projecto

O Projecto foi desenvolvido pelos alunos do 4º ano que frequentam as AEC da Escola do Alto, com o apoio de professores, auxiliares, associação de pais e outros intervenientes.

Verificámos que na sala de aula as relações de comunicação entre os alunos e entre os adultos e as crianças (doze alunos) eram afectadas por problemas no relacionamento

¹⁵ Ao Lar de Acolhimento Permanente onde as alunas residem passaremos a designar por Lar de Crianças e Jovens.

¹⁶ Informação retirada do Projecto Educativo da Escola do Alto.

entre os alunos e alunos e professores, existindo um clima de desrespeito entre eles, e evidenciando-se momentos de tensão, brincadeiras e algumas atitudes inadequadas em sala de aula, tais como agressividade no uso de vocábulos inapropriados, desestabilização do normal funcionamento das aulas, ou seja, notou-se existirem problemas na comunicação entre eles e as crianças e os adultos (professores, auxiliares). A observação participativa, as entrevistas e a análise documental foram um conjunto de instrumentos metodológicos que nos permitiram obter informação e detectar problemas associados à comunicação entre alunos e professores e com aspectos relacionados com a exclusão de um elemento da turma que havia sido transferido para esta escola há pouco tempo. Havia um clima de descontentamento entre os alunos e os professores e, por outro lado, verificámos que os alunos não se identificavam com as actividades de Apoio ao Estudo, especialmente com as actividades rotineiras de resolução dos Trabalhos Para Casa (TPC), e com a Escola, em geral.

Os professores e eu¹⁷, ao identificarmos os problemas relacionados com a comunicação entre alunos e alunos e professores e ao reconhecermos existirem problemas no relacionamento com o aluno vindo de outra Escola por ter agredido um colega, propusemo-nos, recorrendo a diferentes de escuta, auscultar e compreender as opiniões dos alunos no sentido de procurar com eles solucionar estes problemas. Assim, os alunos foram fazendo propostas no sentido de satisfazer as suas necessidades, que se prendiam com o melhoramento do recreio da escola e com a mudança na forma como ocupavam o tempo, nas actividades de Apoio ao Estudo, especialmente tentando encontrar formas de realizar actividades que suprimissem os TPC e que pudessem melhorar o clima de sala de aula e aumentar a sua participação na Escola.

A **finalidade** de toda a intervenção era solucionar os problemas dos alunos, relacionados com a desmotivação relativamente à ocupação do seu tempo em horário de Apoio ao Estudo, e os problemas de integração e de comunicação na turma, mas, também, desenvolver um Projecto em que os intervenientes principais, as crianças, participassem na tomada de decisão sobre o seu percurso escolar de forma livre, autónoma, democrática e cidadã.

As **estratégias** utilizadas para o desenvolvimento do Projecto foram diversificadas. Recorreu-se a exercícios de dinâmica de grupos, ao trabalho individual ou a pares para os

¹⁷ Utilizaremos, por vezes, o discurso na 1ª pessoa do singular para facilitar a identificação dos sujeitos.

alunos prepararem aulas com temas escolhidos por eles, a verificação das fichas elaboradas pelos alunos e apoio dos professores no trabalho individual de preparação das aulas; o incentivo à participação, através do diálogo para a realização de actividades, como o desenvolvimento de um questionário realizado pelos alunos com questões para caracterizar a escola ao nível dos recursos físicos e materiais, a definição de um conjunto de regras de convivência para aumentar os momentos de silêncio e de escuta dos outros. A escuta atenta dos problemas e a intervenção dos alunos no desenvolvimento do Projecto foram princípios que estiveram sempre presentes.

Fomos desenvolvendo várias acções e actividades no âmbito do Projecto, ao longo do ano lectivo de 2008/2009 (Anexo 8, pág. 53): entrevista aos alunos da escola e redacção da carta dirigida à presidente da câmara de Leiria; 2 Sessões de Dinâmica de Grupos; 6 sessões de aulas planificadas (4 têm registos escritos) e leccionadas pelos participantes; 1 sessão para a realização da segunda parte das aulas de um aluno e a várias sessões para a preparação dos workshops; workshops no Lar; uma visita ao agrupamento do qual a Escola do Alto faz parte e a qual optámos por colocar referenciada na parte final do Projecto, para além de todos os encontros necessários à preparação das aulas orientadas pelos alunos e a escuta activa de todos os intervenientes do Projecto.

Estas acções e actividades afiguram-se estruturadas, abaixo, com uma apresentação sumária do local onde se desenvolveram (contextualização), com os objectivos específicos, de partes dos descritivos das sessões e, ainda, uma componente de avaliação efectuada. A avaliação deste Projecto de Investigação-Acção, caracterizou-se por uma constante reflexão e mudança nas intervenções ao nível das sessões realizadas. Os alunos participaram activamente em sessões de desenvolvimento pessoal e social, planificaram e deram aulas em Estudo Acompanhado, com temas relacionados com os seus interesses e preferências, e tiveram oportunidade de requalificar o espaço escolar (AEC), o recreio. Esta dinâmica de intervenção foi possível através da acção dos alunos, ao estabelecerem contactos com a coordenação da escola, com o Agrupamento de Escolas e, ainda, com uma carta escrita à presidente da Câmara Municipal de Leiria. Desenvolveram ainda redes comunitárias e de proximidade com outra comunidade de alunas de um Lar de Crianças e Jovens¹⁸, organizando e orientando, para o efeito, um conjunto de workshops relacionados com algumas "aulas que leccionaram".

¹⁸ Trata-se da mesma instituição onde as duas alunas participantes no Projecto residem.

3.1. O início do Projecto

Inicialmente, antes do primeiro encontro com as crianças, alunas da Escola do Alto, procurámos compreender e encontrar respostas sobre o que Sarmento (2009) referia sobre a "institucionalização na infância" e a vida da criança nas instituições de acolhimento ou lares de acolhimento. A literatura abordava os problemas da baixa auto-estima, dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças a frequentar instituições e que favoreciam, como consequência, a exclusão escolar. Numa perspectiva de constatar, em contexto de sala de aula, o que havíamos lido nos estudos realizados sobre as crianças institucionalizadas, procurámos observar duas crianças de uma instituição de Acolhimento de Crianças e Jovens, de Leiria, em contexto de sala de aula. Pretendíamos compreender se havia comportamentos associados à exclusão escolar dessas mesmas crianças, ou seja, se havia comportamentos dos colegas de turma ou técnicos educativos que evidenciassem a exclusão das alunas ao nível da sua participação nas aulas. Ao analisarmos o ambiente de sala de aula, fomos nos apercebendo que não se manifestavam atitudes de exclusão para com aquelas colegas, que os outros alunos mantinham um relacionamento saudável com elas, que se integravam normalmente nas actividades e, ainda, que a professora do Apoio Educativo as auxiliava nas tarefas, tal como fazia com todos aqueles que precisavam de apoio.

Centrando-nos na preocupação da investigação prévia ao conhecimento do contexto de intervenção, fomos ao encontro da realidade, juntámo-nos aos outros sujeitos que integravam a comunidade escolar, essencialmente as crianças da turma, e, com elas, construímos o conhecimento do contexto e o conhecimento da realidade. Identificámos as necessidades e problemas desse contexto e desenvolvemos um Projecto. Assim, procurámos escutar as opiniões das crianças e analisar o ambiente de sala de aula para descobrir as verdadeiras necessidades daquela turma.

Para iniciarmos a observação em contexto de sala de aula, pedimos autorização, por escrito, à presidente do conselho executivo do Agrupamento e à professora titular de turma e professora de Apoio ao Estudo, ambas a leccionarem na Escola do Alto, no sentido de autorizarem as referidas observações e o desenvolvimento de um projecto de Investigação-Acção. Referimos que o objectivo desse Projecto seria desenvolver actividades do interesse dos alunos, porque ainda não tínhamos presentes os seus

problemas e as suas necessidades. A ideia de como se desenrolariam as acções com os intervenientes não estava ainda bem definida, pois tínhamos presente que, primeiro, teríamos de conhecer a realidade, de compreender e identificar os problemas, envolvendo, neste processo, todos os intervenientes.

3.2. Necessidades dos alunos

Recorrendo a dois momentos de observação participativa e a uma sessão de Grupos de Discussão Focalizada (Anexo 2, pág. 10 e Anexo 3, pág.13), que decorreram no primeiro período do ano lectivo de 2008/2009, pudemos fazer uma leitura dos interesses dos actores, das suas necessidades de participação nas aulas e, mesmo, do que gostariam de mudar na prática e funcionamento das aulas de Apoio ao Estudo e Educação Físico-Motora e na Escola, a nível da requalificação dos espaços do recreio.

Em dois momentos diferentes, 18 de Novembro e 9 de Dezembro de 2008, observámos as interacções dos alunos em sala de aula e descrevemos o que vimos. Na **primeira observação participativa** em sala de aula, procurámos esclarecer a razão da minha presença na turma, para podermos, eu e a professora do Apoio Educativo, observar e conhecer os alunos e para que pudéssemos contribuir para que as crianças realizassem actividades a seu gosto na hora de Apoio ao Estudo. Durante a apresentação destes propósitos, o barulho das conversas entre si imperava. De facto, ao resolverem exercícios em horário de Apoio ao Estudo, existia um ambiente caracterizado por barulho e agitação. Observámos, por parte dos alunos, alguma desmotivação na resolução dos TPC, isto é, não sentiam gosto na realização daquelas actividades, aspectos que acabaram, mais tarde, por ser referidos por eles.

Por outro lado, fomos nos apercebendo, eu e a professora que dava Apoio ao Estudo, de outros problemas e necessidades da turma, a par com os intervenientes do Projecto (alunos, professores e auxiliares). Pareceu-nos que existiam problemas associados com a integração do António¹⁹, transferido recentemente para aquela escola, por ter sido agredido por um colega no estabelecimento de ensino onde havia estado anteriormente. Observávamos que o aluno se encontrava isolado, sentado sozinho, numa mesa, sem colegas e que, por vezes, os colegas pareciam temê-lo por ele proferir palavrões na sala de

¹⁹ Por razões de ordem ética, utilizaremos nomes fictícios para denominar os elementos da turma.

aula. Parecia haver alguns problemas de interacção e comunicação entre os alunos e os professores, porque nem sempre a professora conseguia fazer respeitar as regras de sala de aula: o barulho, a agitação e a gargalhada interrompiam constantemente o discurso da professora. Portanto, verificámos que o ambiente de sala de aula era afectado pelos comportamentos dos interlocutores, pela dificuldade em estabelecerem comunicação entre todos de forma equilibrada e a professora sentia dificuldade em manter a ordem. Formavam-se vários grupos de alunos: três ou dois elementos, alguns alunos resolviam exercícios individualmente, mas na sua maioria manifestavam uma despreocupação relativamente às actividades que realizavam.

Recorremos a **uma segunda observação em contexto de sala de aula**, no mesmo horário e noutra aula de Apoio ao Estudo. Verificámos um comportamento semelhante: os alunos pareciam-nos cansados de realizar os TPC e a professora advertia-os constantemente para a necessidade de cumprimento das regras de comportamento. Apercebemo-nos de que havia um núcleo de alunos que, de facto, não se parecia interessar pelas actividades, mantendo um clima de constante agitação e crítica negativa relativamente ao trabalho dos colegas. Também questionámos, tanto a professora de Apoio ao Estudo como a professora titular da turma, sobre os problemas de comunicação na turma e os comportamentos inadequados e ambas asseguraram-nos que os alunos manifestavam dificuldade em manter silêncio nas aulas de Apoio ao Estudo, havia problemas na comunicação entre alunos e professoras por factores associados, na opinião das professoras, ao meio e às histórias de vida de cada aluno. No que diz respeito ao António, criticado constantemente pelos colegas, pensamos que se encontrava, ainda, numa fase de adaptação na turma e na escola e que se sentia mal na sala de aula, visto ter sido transferido há pouco tempo para esta.

Sentimos, portanto, que algo precisava de ser feito no sentido de resolvermos, juntamente com as crianças, os problemas de comunicação e, também, no sentido de compreendermos as suas necessidades relativamente à escola, o que gostariam de ver mudado nas aulas e a nível de outros espaços escolares. Para isso, desenvolvemos uma sessão de GDF e, ainda, devido aos problemas de comunicação e relação entre os elementos da turma, decidimos desenvolver duas sessões de Dinâmica de Grupos, acção enquadrada numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social. Pretendíamos que os alunos, através de sessões de Dinâmica de Grupos, pudessem conhecer-se melhor e

conhecer melhor os colegas, para que se desenvolvesse a comunicação e se criassem momentos de maior integração do aluno transferido para a turma.

Para que pudéssemos conhecer melhor os alunos, solicitámos à professora titular de turma que nos concedesse um tempo breve para **uma entrevista temática**, ou seja, pedimos que caracterizasse a turma ao nível do seu comportamento e desempenho escolar e reflectisse sobre a forma como as crianças se relacionavam com os adultos e entre elas.

A entrevista foi realizada no dia 9 de Janeiro de 2009, no espaço da escola, numa sala de reuniões. Procurámos também reforçar o conhecimento do contexto e dos intervenientes, através da consulta de fontes documentais, presentes nos processos dos alunos: os registos de avaliação, os planos de recuperação e acompanhamento, elaborados por técnicos exteriores à escola, e, ainda, alguns relatórios de acompanhamento psicológico. A consulta das fontes foi feita nas duas semanas seguintes à entrevista. Na entrevista foi reforçada a análise feita a partir das observações participativas e das fontes documentais da escola: existiam, efectivamente, problemas de comunicação entre os elementos da turma do 4º ano. Ao longo da entrevista, a professora realçou que a maior parte destes doze alunos revelavam, desinteresse constante pelas actividades em sala de aula, dificuldades no relacionamento com os colegas e no cumprimento das regras de sala de aula. Relativamente aos restantes treze alunos da turma em horário normal, a professora referiu que não apresentavam comportamentos inadequados, conversavam muito e que o seu desenvolvimento nas aprendizagens era satisfatório ou acima do satisfatório. De facto, reforçou a opinião anteriormente fundamentada nas avaliações dos alunos, segundo as quais existiam mais problemas de comportamentos nas AEC. Acrescentou que, dos doze alunos, cinco revelavam problemas de agressividade, apatia, concentração, organização, socialização e, mesmo, alguma rebeldia e dificuldades de aprendizagem, e que três crianças tinham acompanhamento psicológico.

O recurso à **técnica de GDF**²⁰ (Anexo 3, pág. 13), desenvolvido em 16 de Dezembro de 2008, foi importante para compreendermos o contexto em que nos movíamos. Antes de iniciarmos a sessão, os participantes foram informados sobre as questões que lhes iríamos colocar e o que pretendíamos: que dessem a sua opinião sobre a escola para poderem mudar alguns aspectos com os quais nem sempre concordavam. Os objectivos relativamente às questões colocadas centraram-se na exploração do ambiente de

²⁰ Durante a sessão de Grupos de Discussão Focalizada utilizámos novamente o registo escrito da sessão, porque um aluno não quis a sessão gravada em suporte de rádio-gravador.

sala de aula, das necessidades e dos interesses dos intervenientes para que pudessem, mais tarde, desenvolver actividades onde estivessem mais atentos, interessados e capazes de estabelecer uma melhor comunicação, de modo a criar laços de solidariedade e sentido de equipa.

Verificámos que os seus interesses estavam centrados para a mudança e para uma nova forma de ocupar o tempo de Apoio ao Estudo. Questionámo-los "se gostavam da escola" e responderam afirmativamente, mas não queriam resolver os TPC na hora de Apoio ao Estudo. Pareceu-nos importante compreender e conhecer o que mais gostavam na escola, para que pudéssemos iniciar o processo de apoio e mediação para a concretização das ideias e interesses dos alunos. Relativamente à questão do que gostariam de ver mudado na escola, os alunos responderam que desejavam ter uma escola com mais condições para ter aulas, aumentar as valências de desporto e lazer e ter outro parque no espaço do recreio. De facto, eu e as crianças, estabelecemos contactos com a Associação de Pais e com a coordenação da escola e foram colocados, no recreio, cestos de basquetebol como os alunos haviam pedido. Ainda tiveram a oportunidade de planificar aulas de Educação Físico-Motora. No entanto, não foi possível ter outro parque no recreio porque não era autorizado pela Câmara Municipal.

Ocorreu-nos perguntar sobre o que gostariam de fazer nas aulas de Apoio ao Estudo. Grande parte dos alunos respondeu que gostava de preparar e dar as suas próprias aulas. Foi interessante observarmos que os alunos mais agitados e com atitudes que os professores consideraram inadequadas no espaço de sala de aula (fazendo barulho, levantando-se constantemente, gritando e mesmo atirando e brincando com bolas na sala) gostariam de dar aulas. Assim, surgiu um "jorrar" de interesses: *"eu quero ser professor de Ciências da Natureza"*, *"eu quero ser professor de ginástica"* e *"eu quero dar aulas de crioulo"*. Notámos uma intenção de os participantes trabalharem em equipa ou a pares na organização das aulas e no estabelecimento de pontes de comunicação, através do contacto com o professor de Expressão Físico-Motora, no sentido de os apoiar na organização das actividades.

3.3. Finalidade e objectivos da intervenção

Pretendíamos que a criança se identificasse com a escola a partir das suas próprias escolhas, que houvesse lugar para a inclusão de novas ideias e de atitudes de tolerância e respeito entre os alunos, que existisse uma participação democrática e efectiva no percurso escolar dos alunos e que se desenvolvesse um maior diálogo entre eles e os adultos, professores e auxiliares de acção educativa. A investigação centrou-se, portanto, na procura de soluções para os problemas dos alunos relacionados com a desmotivação relativamente à ocupação do seu tempo livre em horário de Apoio ao Estudo e os problemas de integração e de comunicação na turma, mas, também, tencionou desenvolver um Projecto em que os intervenientes principais, as crianças, participassem na tomada de decisão sobre o seu percurso escolar de forma livre, autónoma, democrática e cidadã.

Para encontrar formas de solucionar os problemas sentidos pelas crianças procurámos, em conjunto, definir objectivos, seleccionar e decidir sobre as acções a desenvolver que permitissem responder aos problemas de forma exequível, flexível e, acima de tudo, coerente com o contexto em que a escola se insere. Contámos sobretudo com os recursos humanos, principalmente com os alunos da turma que construíram, passo a passo, este Projecto, e com os outros sujeitos da comunidade escolar e instituições (professores, Associação de Pais, Junta de Freguesia, Presidente do Conselho Executivo da Escola Agrupada do Castelo²¹ e coordenadora do Lar de Crianças e Jovens).

Procurámos, igualmente, definir um conjunto de objectivos gerais e os respectivos objectivos específicos (estes últimos foram sendo construídos com a participação dos alunos e professores). Assim, definimos como objectivos gerais do Projecto:

- Envolver a comunidade escolar (professores, crianças, associação de pais, auxiliares de acção educativa) no conhecimento, na escuta atenta e nos processos de tomada de decisão das crianças, no sentido de melhorar e qualificar as aulas das AEC numa perspectiva participativa;
- Desenvolver a participação do aluno cidadão como uma forma de prática social escolar que visa aumentar o interesse pela escola;
- Incluir a criança nos processos de decisão e responsabilização pelos seus próprios percursos de vida, tendo em conta escolhas responsáveis;

²¹ Nome atribuído ao agrupamento de escolas que integra a escola do 1º Ciclo onde se desenvolveu o Projecto.

- Estabelecer redes de partilha e de interesse com outras instituições ou turmas.

Os objectivos específicos do Projecto são:

- Conhecer as necessidades, opiniões, atitudes, comportamentos e gostos dos alunos relativamente ao que podem decidir e melhorar na escola, ao nível dos espaços e ao nível dos recursos humanos, dos comportamentos da turma, da interacção entre professores e alunos e de outros dados ou informações relativas à escola;
- Participar e intervir nas aulas das AEC, através da concretização de ideias apresentadas pelas crianças;
- Desenvolver competências de interacção e comunicação;
- Divulgar o Projecto e as acções a outras crianças, fora do contexto escolar.

Relativamente aos objectivos específicos, fazemos nossas as palavras de Espinoza (1986), quando refere que eles surgem como uma identificação mais precisa e concreta dos objectivos gerais. Assumem-se como sendo mais claros, direccionados para o fim a que se propõem.

Passaremos, de seguida, a apresentar um conjunto de acções que se desenvolveram ao longo do ano lectivo 2008/2009 pelos alunos da Escola do Alto, contemplando a descrição, de forma a tornar visível as estratégias que nos permitiram dar corpo ao Projecto, a análise e a reflexão avaliativa que foi sendo continuamente realizada.

4. Desenvolvimento do Projecto: as acções

Quando nos apercebemos do desinteresse dos alunos pelas actividades escolares, da existência de conversas paralelas na turma, dos problemas de cooperação nos trabalhos e de falta de coesão de grupo, procurámos, com os alunos, enfrentar estes problemas com o objectivo de os solucionar e desenvolvemos um conjunto de acções:

- **Entrevista aos alunos da Escola do Alto e redacção de duas cartas à Presidente da Câmara:** a primeira para caracterizar a escola e identificar necessidades e a segunda para melhorar o recreio e colocar tabelas de basquetebol;
- **Sessões de Dinâmica de grupos:** procurámos que os alunos aperfeiçoassem as dinâmicas de comunicação e relação interpessoal entre eles e adultos;
- **Aulas dadas pelos alunos do 4º ano:** os alunos sugeriram dar aulas escolhendo os temas que mais lhes agradava.

- **Preparação e execução de workshops sobre as aulas dadas:** os alunos divulgaram as aulas junto das crianças de um Lar de Crianças e Jovens, dando visibilidade ao Projecto.

Conseguimos, com a autorização do Conselho Executivo do Agrupamento do Castelo, ocupar 45 minutos semanais de aulas de Apoio ao Estudo para o desenvolvimento do Projecto, para a planificação e apresentação de sessões de “aulas”, em que as crianças “ensinavam” temas da sua preferência aos colegas da turma, e desenvolver as acções que passaremos a apresentar.

4.1 Sessões 1 e 2: Entrevista aos alunos da Escola do Alto e redacção de uma carta à Presidente da Câmara

Apresentação da sessão 1 - A preparação da entrevista por parte dos alunos teve como objectivo conhecer e caracterizar a Escola do Alto e conhecer as opiniões de outros colegas sobre o que gostariam e mudariam no espaço escolar. A entrevista aos alunos ocorreu durante o mês de Dezembro de 2008, na sala de Apoio ao Estudo, entre as 16h e as 16h 45m. Um grupo de alunos, que denominámos de A, entrevistou os alunos de duas turmas do 1º e 2º anos e o grupo B²² entrevistou os alunos da turma do 3º ano. Os intervenientes foram responsáveis pelo registo das respostas relativas ao que gostariam de mudar na escola, ou de ver acrescentado para a melhorar, e à representação que os colegas tinham das auxiliares e professores, de modo geral. Estas respostas contribuíram para reconhecer os espaços e os aspectos que mereciam ser melhorados ao nível dos recursos físicos e humanos. No momento da **realização da entrevista**, os alunos deslocaram-se às salas de aula, com o devido consentimento dos professores das AEC. Foram realizadas entrevistas a alunos e alunas, num total de 39 elementos de 3 turmas: do 1º ano, com 13 alunos; do 2º ano, com 17 alunos; e do 3º ano, com 9 alunos, nas aulas de Inglês e Expressão e Educação Musical, no horário de Apoio ao Estudo, durante as AEC. Foram escolhidas estas turmas por se encontrarem a ter aulas no dia em que os alunos iriam realizar a entrevista. A análise das respostas foi realizada pela professora do Apoio ao Estudo e por mim e apresentada aos alunos numa conversa informal em sala de aula.

-Apresentação da sessão 2 - Redacção da carta para a Presidente da Câmara Municipal de Leiria - A sessão 2 - A redacção da carta para a Presidente da Câmara

²² Os alunos que desenvolveram o Projecto dividiram-se em dois grupos, A e B, para a preparação, organização e redacção das entrevistas.

Municipal de Leiria ocorreu após a realização das entrevistas feitas aos alunos e à professora coordenadora da escola, no mês de Dezembro de 2009. As respostas relacionadas com o que mais gostavam da escola e o que mudariam foram registadas pelos alunos, por tópicos²³.

- Objectivos das duas sessões: Escutar a opinião dos alunos de outras turmas da escola; promover a participação de outras crianças, de forma crítica e responsável, no sentido de melhorar a escola; conhecer melhor os espaços escolares; assumir uma maior visibilidade e poder de decisão no espaço escolar; melhorar o espaço do recreio.

Análise das sessões 1 e 2:

A partir das questões sobre as mudanças a operar na escola, os alunos centraram-se nos espaços do recreio e nas valências para a prática do desporto. A maior parte das respostas relativamente à questão "o que gostas de fazer na Escola?" estava associada ao facto de não gostarem de estudar e de resolver os TPC. Ao nível dos espaços da escola, detectámos que a maioria dos alunos realçou problemas relacionados com a falta de condições para a prática de desporto, problemas relacionados com as saídas para outra escola em horário de almoço (por falta de cantina) e falta de espaços verdes no espaço do recreio. Relativamente à questão "gostam das auxiliares e professoras", os alunos responderam, na sua maioria, que gostavam porque deixavam-nos brincar na escola (saltar à corda, por exemplo).

Decidimos entrar em contacto com a Associação de Pais, com o intuito de saber se poderiam colocar tabelas de basquetebol no recinto do recreio, de forma a responder a alguns dos pedidos das crianças, tanto da turma do 4º ano, como de outras turmas. As tabelas foram colocadas dois meses depois. No entanto, verificámos que não podiam ser feitas grandes mudanças ao espaço do recreio por a escola estar inserida no centro da cidade e ser considerada património arquitectónico protegido, não podendo, por isso, sofrer alterações, nomeadamente colocando mais um parque infantil.

Elaborámos, como forma de solucionar alguns pedidos feitos por outros alunos, um carta ao Gabinete da Presidente de Câmara de Leiria para autorizar a decoração dos muros da Escola Pólo²⁴ com motivos relacionados com a natureza, jogos e escrita criativa. Os muros apresentavam-se demasiadamente altos, num pátio fechado, tornando o espaço de

²³ Não considerámos relevante colocar em anexo por serem registos por tópicos, sem texto transcrito.

²⁴ A Escola Pólo situa-se noutro edifício e faz parte da coordenação da Escola do Alto.

recreio uma espécie de “prisão”. Os muros foram pintados no final do ano lectivo, tendo sido oferecidos os materiais pela Câmara Municipal de Leiria.

Reflexão avaliativa das sessões 1 e 2:

Ao longo da preparação da entrevista, verificámos que os alunos se empenharam, sugerindo questões que pudessem, de algum modo, caracterizar o espaço escolar. Procurámos promover a escuta das opiniões sobre os aspectos que não estavam bem na escola. De facto, os alunos, ao auscultarem as opiniões dos colegas de outras turmas, desenvolveram uma cultura de participação e influenciaram, positivamente, outros alunos da Escola do Alto. Pensamos que a atitude de participação das crianças e escuta de todas, para que se pudessem solucionar alguns problemas relacionados com o espaço da escola, vai ao encontro do que Sarmiento *et al* (2009:51) referem, ou seja, que "a escola é uma agência de desenvolvimento de comunidades". Desenvolveram-se mecanismos de participação de outras turmas num Projecto que não é fechado, mas aberto para o desenvolvimento de redes de maior proximidade entre os alunos, com o intuito de responder a interesses comuns – melhorar o espaço escolar e assumir uma dimensão crítica perante as situações que os afectam.

Sentimos que se desenvolveram espaços de cidadania activa e que os alunos responderam ao que Sarmiento e Abrunhosa (2005) defendem sobre as crianças detentoras de direitos de participação: desenvolveu-se a vertente pessoal e social na criança-aluno, já que houve, no nosso entender, uma compreensão mais crítica do mundo a partir da prática cívica. Apercebemo-nos que, colocando as crianças-alunos no centro do Projecto como agentes de mudança dos seus percursos de vida escolares e ajudando-os a construir e a desenvolver os seus espaços de liberdade dentro da escola (entenda-se os espaços de liberdade como os de opinião e de participação), pudemos concretizar os objectivos de promoção de uma visão crítica do que podia ser melhorado.

Relativamente ao facto de os alunos terem redigido uma carta à Presidente da Câmara, consideramos que tomámos medidas para que os alunos assumissem a sua posição no espaço escolar. Eles recorreram a meios de comunicação escrita para que pudessem ser consideradas as suas opiniões e pedidos para melhorar a Escola Pólo (outro edifício associado à sede da Escola do Alto), nomeadamente na decoração de muros muito altos do recreio e que não eram agradáveis para a prática de jogos e brincadeiras durante o recreio. Também considerámos as dimensões culturais de receptividade das suas opiniões e o

respeito pelas suas decisões e verificámos que aumentaram as medidas democráticas de participação na escola (Hammarberg, 2007). Este foi um momento importante para nos apercebermos do significado do envolvimento e construção de orientações que vão ao encontro do interesse dos intervenientes, da valorização da autonomia dos alunos e da tomada de consciência do valor da sua posição relativamente aos aspectos menos positivos da escola. A vertente participativa potenciou momentos de reflexão sobre os problemas que afectavam a escola. Pensamos que a comunidade, na pessoa dos alunos das outras turmas, da Associação de Pais e, ainda, dos outros agentes associados à Câmara Municipal, foram recursos na comunidade que permitiram minimizar alguns problemas associados à falta de meios para a prática de desporto (tendo sido colocadas tabelas de basquetebol no recreio) e a autorização para a decoração dos espaços menos agradáveis, na Escola Pólo. Consequentemente, os alunos sentiam-se mais confiantes na forma como participavam e intervinham no espaço da escola e no relacionamento comigo e com os professores das AEC.

4. 2 Sessões 3 e 4 - Dinâmica de grupos

- **Apresentação das duas sessões de dinâmica de grupos**, em torno do exemplo "Que animal sou eu?". Ocorreram a 13 e 20 de Janeiro de 2009, na sala de Apoio ao Estudo, entre as 16h e as 16h 45m. O registo das sessões de dinâmica de grupos não foi realizado, tendo-se optado por fazer a sua análise. As sessões eram orientadas por mim na sala de aula, a par com a professora de Apoio ao Estudo.

- **Objectivos:** Conhecer as representações que os outros têm de nós; compreender o modo como cada um vê os colegas e como se percebem; compreender a importância dos outros para o auto-conhecimento; melhorar a comunicação entre os alunos e os professores.

- Análise das sessões 3 e 4:

Ao sugerirmos, com pleno acordo de todos os participantes, o jogo "Que animal sou eu?" (Anexo 4, pág. 21), pretendíamos que cada elemento do jogo escolhesse outro, o representasse por um animal através de um desenho e registasse um aspecto que definisse esse mesmo animal (associado à personalidade do colega). Posteriormente, apresentaram, ao grupo, o animal e essas características, bem como as razões que estiveram na base dessa escolha. Pareceu-nos que os participantes escolheram mais aspectos negativos do que

positivos, sobre os colegas: *"irrequieto, zangado, nervoso, tonto, agressivo (...)"* e apresentaram-se bastante agitados aquando do registo dessas características. Salientaram também aspectos muito ligados aos traços físicos e não psicológicos dos colegas: *"rápida, veloz, grande, bicudo"*. Destacamos outros aspectos: *"engraçado, mau, traquina, resistente, aborrecido, educado (...)"*.

Apercebemo-nos que poderíamos ter realizado uma actividade semelhante mas mais dinâmica, por exemplo uma actividade associada ao teatro e ao jogo, com o recurso à mímica, onde teriam de adivinhar o animal e caracterizá-lo. Esta actividade tornaria estas duas sessões mais interessantes para os participantes. Durante a dinâmica de grupos, os alunos mantiveram-se muito agitados, discutiam sobre as características que os outros colegas reconheciam em si e contrapunham, defendendo-se que não eram como os colegas os caracterizavam. O barulho tornou-se uma constante, os alunos perdiam-se nas críticas e era, de certo modo, difícil controlar os ânimos exaltados. O papel de coordenação²⁵ foi o de acalmar os alunos e procurar que não se levantassem insistentemente para corrigir e apagar as características que outros escreviam sobre eles, no quadro. Procurámos referir que se tratava de um jogo e que era necessário compreender as regras desse jogo, e, depois, tentar perceber por que motivo os colegas pensavam aquelas coisas acerca do comportamento de cada um.

Na segunda sessão, realizada na semana seguinte, procurámos que os alunos escrevessem o animal que correspondesse à sua personalidade e um aspecto dessa personalidade (auto-revelação). Procurámos referir-lhes que, se fizessem um animal que representasse a sua maneira de ser, os colegas iriam conhecê-lo melhor e iriam comparar essa imagem com o animal que haviam escolhido, na semana anterior. Seria uma forma de auto-reflectirem sobre a imagem que teriam de si, uma forma de os outros os conhecerem e de se aperceberem que podiam ter uma imagem nem sempre correcta desse colega. Entretanto, a sessão foi interrompida por um aluno, o Valério, que nos perguntou, a mim e à professora, se poderia dar aulas de Ciências da Natureza na semana após a da realização da sessão de dinâmica de grupos. A proposta foi aceite pela maior parte dos colegas. Esta questão, que partiu do aluno, revelou um forte indício de que o Projecto começava a germinar e que tinha como mote o interesse dos participantes.

²⁵ Nas sessões de dinâmica de grupos o papel de coordenação foi desempenhado por mim e a professora de Apoio ao Estudo. A professora tinha a função de distribuir as folhas e procurar convidar os alunos a cumprirem com as regras de sala de aula.

Reflexão avaliativa das sessões 3 e 4:

Pensamos que as actividades de dinâmica de grupos se revelaram como uma boa estratégia para o desenvolvimento da comunicação na turma e entre os alunos e professores. Verificámos que a auto-imagem que os alunos tinham, em maior parte dos casos, correspondia àquela apresentada pelos colegas. Este aspecto ajudou a desenvolver a reflexão sobre o que poderiam melhorar nos aspectos mais negativos.

Havia, ao longo do desenvolvimento do Projecto, aspectos associados à pouca cooperação, às conversas paralelas, à desarticulação na comunicação entre professora de Apoio ao Estudo e alunos, que necessitavam de uma intervenção mais específica, de modo a promover melhorias nas trocas comunicacionais. Serviu igualmente para que as crianças se organizassem melhor em grupos, no desenvolvimento do seu Projecto, e de forma mais autónoma, participativa, interventiva e, acima de tudo, consciente da responsabilidade na tomada de decisões.

As duas sessões de dinâmica de grupos contribuíram para que os alunos superassem, gradualmente, e ao longo da planificação e desenvolvimento de outras acções, as suas dificuldades de relacionamento: conflitos, barulho, desorganização, formação de grupos pequenos ou resolução individual de exercícios ou actividades. Notámos que o facto de ter melhorado a forma como interagiam (reunindo-se com outros elementos da sala, organizando-se já em maiores grupos de trabalho e diminuindo o número de alunos a realizar actividades sozinhos) permitiu-lhes reorganizarem-se, durante os meses de planificação das aulas, em grupos mais alargados de elementos que interagiam para planificar as aulas, para conversar antes das sessões. Aumentaram, deste modo, as interacções verbais. Partiram para a descoberta do diálogo, da escuta e do respeito pelo outro, e pensamos que se desenvolveu, nos alunos, uma atitude reflexiva ao longo das aulas, o que permitiu melhorar aspectos associados à personalidade, à solidariedade e à comunicação e, simultaneamente, diminuir os problemas geracionais e de comunicação. Parece-nos importante salientar, como referem Fragateiro *et al* (1995), os progressos realizados no seio da turma associados "ao desenvolvimento democrático e pluralista, o respeito pelos outros, pelas suas ideias, o diálogo e troca de opiniões."

4.3 Sessões 5, 6, 7, 8, 9 e 10 - Aulas dadas pelos alunos do 4º ano

- **Apresentação das sessões 5, 6, 7, 8, 9 e 10.** As sessões decorreram ao longo dos meses de Janeiro, Fevereiro, Março, Abril e Maio e consistiram num conjunto de aulas com supervisão dos professores de Educação Físico-Motora e de Apoio ao Estudo. Valorizaram-se as preferências de cada um relativamente a áreas diversas como a Educação Físico-Motora, Ciências da Natureza, Expressão Plástica, Língua Francesa e Crioulo (dialecto cabo-verdiano). O professor, a convite das crianças, apoiou os alunos também nas aulas de Educação Física planificadas e orientadas por elas. As sessões tiveram a duração de 45 minutos cada e realizaram-se na sala de Estudo Acompanhado, entre as 16h 15m e as 17h. As aulas foram registadas e analisadas posteriormente (Anexo 6, pág. 28). Recordamos que a iniciativa das aulas partiu de um aluno quando este interrompeu a segunda sessão de dinâmica de grupos e sugeriu “dar aulas”. Nessa altura, outros colegas mostraram também interesse em realizar actividades neste sentido. Fez-se o registo escrito de seis sessões de aulas e a apresentação, na sala de aula, dos registos de observação das aulas. Durante a planificação de algumas aulas, os alunos pediram ajuda aos encarregados de educação para a elaboração de fichas que continham os conteúdos apresentados.

Sempre que chegava à escola, antes das aulas começarem, eu conversava no recreio com as crianças e convidava-as a entrarem para a sala. Alguns alunos ainda aguardavam os que não tinham chegado e, entretanto, chegava a professora de Apoio ao Estudo. Pedíamos, eu, a professora e alguns alunos, que fizessem silêncio. Por vezes, conversavam sobre os TPC e organizavam-se em grupos.

- **Objectivos:** Participar e intervir nas aulas das AEC de forma a promover as aprendizagens e espírito crítico; desenvolver competências de interacção e comunicação entre os alunos e com os adultos; pedir colaboração dos pais e professores para a planificação de aulas; criar um clima de entreajuda na turma.

- Análise das sessões 5, 6, 7, 8, 9, 10:

Tendo sido dada a opinião de uma das crianças sobre o que gostaria de fazer nas aulas de Estudo Acompanhado, ou seja, “dar aulas”, os alunos preocuparam-se em saber quem queria e iria organizar o seu próprio plano de aulas, tendo em conta também as opiniões que haviam sido dadas na sessão de GDF. Eu propus ajudá-las na correcção do plano de aulas, bem como a professora de Apoio ao Estudo. Os alunos prepararam

conteúdos diversos, cada um na sua área de preferência, relacionados com a localização de países no globo, o tipo de clima e florestas presentes no planeta, aspectos associados à oralidade e escrita de termos de apresentação em francês e crioulo, conhecimento explícito da bandeira da França e respectivas cores, utilização de técnicas de pintura e, ainda, realização de aulas de Ginástica. A professora de Apoio ao Estudo foi orientando as questões relacionadas com alguns comportamentos a adequar ao contexto de sala de aula e teve o apoio do professor de Expressão Físico-Motora. Este encarregou-se de verificar as planificações das aulas preparadas pelos alunos, bem como observar os "professores-actores" a darem as aulas.

O primeiro participante a dar aulas, no dia 2 de Janeiro de 2009, foi o Valério, aluno bastante perspicaz, que conduziu de forma interessante e motivadora a aula. O Valério era uma criança com bons resultados escolares e conseguiu manter a turma atenta, agindo como um dos líderes da turma. Foi ele quem tomou a iniciativa de propor as aulas no horário de Apoio ao Estudo. Situando-nos na sessão que apresentou sobre as Ciências da Natureza, procurou organizar e orientar os colegas para as actividades e, ainda, concentrar os seus pares. Depois de me ter reunido com ele, e antes de iniciar a aula na sala, o aluno pediu a atenção dos colegas:

"Boa tarde. Eu sou o professor Valério e vim dar-vos uma aula de Ciências da Natureza." (Anexo 6, pág. 29)

Havia, no entanto, dois colegas que não queriam participar nas aulas: o António e o João. O António parecia-nos distante de todos, sempre alheado de tudo, mexia constantemente no caderno e desenhava rabiscos. Por ter demonstrado esta atitude e por ter provocado uma reacção negativa na turma, dizendo um palavrão, aproximei-me dele e procurei incentivá-lo à participação. Perguntei-lhe o que gostaria de fazer na escola. O aluno mudou a sua atitude, passando a escutar o colega Valério depois de ter sido advertido, pela professora, para manter o respeito pelos colegas. Pensámos que se houvesse atitudes agressivas de resposta aos comportamentos inadequados do António, por parte dos colegas, essas atitudes iriam provocar nele ainda mais revolta. O aluno sugeriu a possibilidade de dar aulas de Matemática, exteriorizando também uma necessidade de maior integração nas actividades.

Pensamos que este facto se deveu a um aspecto importante relacionado com a reflexão que os participantes fizeram: de que se estivessem no lugar do colega não iriam

gostar de ser interrompidos e ainda pelo facto de o Valério ter recorrido a uma tabela de comportamento, que já havia sido elaborada pelos alunos na sala de aula em horário de componente lectiva normal, afixada na sala pela professora titular de turma, que penalizava os elementos que obtivessem mais de cinco caras (risonhos) de cor vermelha. Poderia, como consequência, ser convidado a sair da sala, pelos próprios alunos. Nunca nenhum aluno foi convidado a sair durante as aulas. Consideramos que esta estratégia de auto e hetero avaliação serviu, de algum modo, para controlar os excessos de barulho que impossibilitavam a escuta dos colegas e permitiu a aprovação informal de um conjunto de regras que passaram a orientar o comportamento das crianças na sala de aula.

Entretanto, o João, que *"(...) atirava a esferográfica emprestada do Valério"* (Anexo 6, pág. 30), acabou por mudar de atitude com o reforço do "castigo" sugerido pelo Victor, que fazia parte da organização interna do grupo, que consistia em sair da sala caso se verificasse barulho e perturbação do ambiente da sala de aula. Mas tal não se veio a verificar. Esta mudança de atitude reflectiu-se na decisão do João de devolver a esferográfica reconhecendo verbalmente que a havia atirado sem a entregar em mãos ao Valério:

"O João dirigiu-se ao Valério para lhe dar, em mãos, os referidos objectos emprestados (...)" e " (...) levantava-se ocasionalmente após ter terminado de passar tópicos do tema tratado e diminuiu consideravelmente o comportamento perturbador: falar alto, caminhar na sala, atirar objectos (...)." (Anexo 6, pág. 30)

Apercebemo-nos que aumentaram gradualmente a escuta e o respeito pela opinião dos outros, dentro do grupo, durante todas as restantes sessões, e até ao final do ano escolar. Na tentativa de encontrar formas de compreender a indiferença do António perante as aulas do Valério (mantinha-se nas últimas mesas da sala sem participar), eu e a professora de Apoio ao Estudo perguntámos o que gostaria de fazer, ao que ele respondeu que poderia dar aulas de Matemática e que não gostava das aulas de Ciências da Natureza, referindo que estava somente desinteressado. O Baltazar, por seu turno, não quis dar aulas ao longo de todo o Projecto e, muitas vezes, não passava os exercícios. Denotávamos que queria conversar, e na tentativa de estabelecer uma maior proximidade comigo, passava frequentemente uma corda da mochila no meu pescoço, procurando momentos de conversa e de descontração, querendo passar o tempo a observar. Parecia ser uma criança um pouco insegura, mas mantinha-se atento às aulas e dizia-nos que gostava de estar assim sem

copiar nada do quadro. Pensamos que considerava o tempo que passava nas aulas de Apoio ao Estudo como uma forma de descansar da agitação e das aulas. Referiu que tinha explicações após o terminar daquelas sessões e que se sentia cansado. Numa conversa no sentido de percebermos o seu desinteresse, o aluno desvalorizava a sua falta de participação. Contudo, no final do ano lectivo participou activamente como apoio dos colegas, ajudando na preparação da sessão dos workshops que iremos analisar mais adiante e, por isso, pensamos que se desenvolveu uma maior auto-estima, uma integração gradual e, acima de tudo, uma participação voluntária, na turma.

Analisaremos, de seguida, partes de outras aulas que consideramos mais significativas, centrando-nos sempre nos objectivos propostos pelos intervenientes. O João planificou sozinho a aula e entregou-a uns dias antes de a leccionar ao professor de Educação Físico-Motora. Pedimos ao professor que nos fizesse um pequeno relatório da aula que o João deu no dia 22 de Janeiro de 2009. No horário da aula de Apoio ao Estudo, perguntámos ao João como tinha corrido a "sua aula" de Ginástica. Respondeu que os colegas não gostaram que ele organizasse os grupos da forma como o fez, queriam organizar-se por critérios de amizade. Do relatório da aula verificámos que um dos principais objectivos da sessão era estabelecer processos de cooperação e respeito pelas regras e reforçar o esforço de equipa.

Consideramos, como também o considerou o professor de Educação Físico-Motora, que os colegas do João, de forma geral, acataram as suas indicações e respeitaram os aspectos que ele corrigiu, relativamente às regras e objectivos que se pretendiam atingir com cada um dos jogos realizados. Porém, destacam-se, do relatório, os seguintes aspectos:

No início da aula, o João distribuiu os coletes formando as equipas para os jogos e sugeriu a colocação do material (pinos) para delimitar os espaços; explicou sucintamente o jogo e as suas regras; corrigiu os colegas em alguns aspectos do jogo; e esteve atento ao desenrolar do jogo fazendo respeitar as regras e objectivos do mesmo. Os colegas, de forma geral, acataram as indicações do José e respeitaram os aspectos que ele corrigiu relativamente às regras e objectivos dos jogos propostos, bem como nos aspectos associados ao bom funcionamento da aula. No entanto, surgiram alguns contratempos:

"O aluno referiu que havia corrido bem mas que teve problemas na organização dos grupos pois nem todos queriam agrupar-se da forma como sugeriu". (Anexo 6, pág.32) – Perguntámos-lhe por que razão organizou os grupos para que não ficassem como

sempre se organizavam. O aluno referiu que não ganhavam jogos os alunos de uma equipa, da qual ele fazia parte, porque escolhiam sempre os melhores para a outra equipa. Entretanto, dois colegas prejudicaram o normal funcionamento das aulas não querendo cooperar na formação dos grupos para os exercícios como se pode verificar no descritivo:

"Os alunos Carlos e Baltazar não demonstraram qualquer respeito e interesse na aula leccionada pelo colega João, apresentando constantemente comportamentos "desviantes" de forma a "boicotar" a aula." (Anexo 6, pág. 32)

Então, eu e o professor de Educação Físico-Motora referimos que nem sempre os colegas concordam com a forma como organizamos os grupos. Decidimos, com os alunos, que não iríamos organizar grupos por critérios de amizade e iríamos observar o equilíbrio de competências nos jogos. Mesmo assim, notámos que, ao longo de todo o ano, nas sessões, o João afirmava que nem sempre iria fazer silêncio, porque não respeitaram a forma como organizou a aula, aspecto que veio a superar. Sugerimos a oportunidade de se integrar em grupos de planificação onde, posteriormente, ele foi o primeiro a escolher os elementos que queria para a realização da planificação de aulas, de modo a poder também ter algum poder de decisão e a superar as dificuldades sentidas durante a aula de Educação Física que havia planeado.

Relativamente às restantes aulas planificadas, de Educação Físico-Motora, leccionadas pela Alberta, pela Fátima e pelo António²⁶, realizadas no dia 29 de Janeiro de 2009, e ainda a aula de Francês, leccionada pelo Rui no dia 19 de Fevereiro de 2009, destacámos, de todas elas, a motivação e o interesse em planificar e dar a aula. Ou seja, entendemos os seus comportamentos e atitudes como um sinal de emancipação, uma tentativa de dar a conhecer o que gostavam e o que poderiam fazer para melhorar as aulas. Acima de tudo, pensamos que o seu interesse em participar, organizar e "dar aulas" contribuiu para que pudessem aceitar as opiniões de outros, desenvolver o trabalho em equipa e melhorar a comunicação com os colegas e professores, com repercussões ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

No caso do António, surpreendeu: na opinião do professor de Educação Físico-Motora, a aula foi bem orientada. Todos os colegas respeitaram a forma como a organizou e como respeitou a opinião de todos durante a mesma. O professor não nos entregou um relatório escrito da aula, mas tivemos uma conversa informal. O mesmo referiu que gostou

²⁶ O António após leccionadas as aulas de Expressão Físico-Motora preferiu deixar os colegas apresentarem as suas aulas e não quis preparar as de Matemática.

da aula, da forma como os colegas jogaram e que o aluno poderia, noutra altura, preparar outras aulas com os colegas da turma, o que veio a acontecer durante a planificação dos workshops e na correcção das fichas dos colegas. Durante o restante tempo de duração do Projecto, o aluno relacionava-se melhor com os colegas, aproximava-se dos primeiros lugares na sala e conversava com eles. Por seu turno, os colegas entravam na sala e juntavam-se a ele para jogar um pouco no computador ou terminar um TPC, antes de começarem as aulas dos "professores" daquele dia. Os grupos eram maiores: antes das aulas começarem, todos conversavam e riam sobre aspectos passados no recreio, sobre jogos ou cenas cómicas do dia-a-dia. Notava-se um gradual envolvimento e integração do António na turma.

Interessante foi verificar que os alunos sugeriram intitular-se de professores estagiários e referiram que aprenderam com os colegas durante as aulas. Por outro lado, realçamos a decisão gradual de alguns participantes, mais inseguros, assumirem que gostariam de dar aulas de modo a darem a conhecer o que tinham para oferecer. Referimo-nos ao Rui que deu a aula de Francês. Conseguiu deixar a timidez de lado e convencer o pai a ajudá-lo. Referimo-nos, também, ao Eduardo que demonstrava empenho na decisão de dar aulas de crioulo: *"O aluno veio mostrar-me, contente, a planificação escrita de forma manuscrita dizendo que estaria pronto a qualquer momento, tendo tido também o apoio do pai."* (Anexo 6, pág. 33)

Pensamos que foi importante a participação e o envolvimento da família dos alunos (especialmente do Eduardo e do Rui) na planificação das aulas. O facto de envolverem os pais permitiu-nos compreender o seu grau de motivação, a vontade de superarem dificuldades e de envolverem toda a comunidade escolar e a família, estabelecendo algumas redes entre a família e a escola. A mãe do Valério dirigiu-se a mim e agradeceu a cooperação dada na apresentação das aulas e a forma como este Projecto estava a ser desenvolvido. Realçou a importância da motivação dos alunos pela escola como um factor que se denotava no filho e referiu que ouvia atentamente os comentários positivos dados pelo Valério, em casa. Salientámos que o trabalho desenvolvido era um Projecto colectivo, uma caminhada comum e que procurava resolver as questões associadas à motivação e gosto pelas aulas de Apoio ao Estudo, no sentido de as melhorar e as tornar mais apelativas e interessantes. A abordagem da mãe do Valério foi importante, na medida em que reflecte o reconhecimento e valorização da comunicação entre todos os intervenientes. Pensamos

que houve uma melhoria na inter-relação entre alunos, técnicos e alguns pais que iam tomando conhecimento das nossas actividades quando os alunos as comentavam em casa.

Passaremos a reflectir sobre alguns aspectos da aula do Eduardo que se realizou no dia 21 de Abril de 2009.

A primeira parte da aula que o Eduardo leccionou foi por ele reconhecida como estando pouco preparada:

" (...) o Eduardo sentou-se à espera que fizessem silêncio, enquanto os colegas, numa mesa - Carlos, Rodolfo e Roberto - mantinham a conversa sobre os TPC". "Depois de o Eduardo se ter levantado duas vezes para tentar dar a aula e se ter sentado duas vezes, a aguardar que houvesse silêncio, na sala, a professora de Apoio ao Estudo, interveio (...)". (Anexo 6, pág. 37)

Pensamos que o problema de comportamento dos colegas de deveu efectivamente à pouca preparação do Eduardo. O aluno queria dar a aula sem que verificássemos o plano e referia que estava bem preparado para dar a aula. Compreendemos depois que não tinha apresentado nenhum suporte escrito da planificação. Começou a apresentar a sua aula de crioulo e escreveu mal dialecto por ter dificuldades na escrita. Por este motivo cremos que o aluno estava pouco "à vontade", situação que foi ainda agravada pela atitude do João:

"O Eduardo, enquanto escrevia a palavra "dialecto", no quadro, foi interrompido pelo João que gritava estar mal escrita a palavra." (Anexo 6, pág.36)

Pensamos que o João agiu deste modo porque ficou magoado com os colegas quando deu a aula de Expressão e Educação Físico-Motora e tentou organizar os grupos de trabalho de forma diferente àquela como se formavam anteriormente. Por outro lado, ao pedirmos ao João para não ser vingativo, para esquecer o facto de não o terem apoiado na organização dos grupos quando deu aulas, porque mudar às vezes exige tempo, pedimos para os alunos se acalmarem. No entanto, continuou a haver um desinteresse geral pelas aulas do Eduardo porque não as preparou bem, mesmo tendo sido sugerida a nossa ajuda:

"O Eduardo dirigiu-se a mim e disse-me que ia preparar melhor as aulas, já que não tinha apresentado, aos colegas, uma pequena ficha de conteúdos resumidos." (ver Anexo 6, pág. 37)

A conversa encetada foi escutada pelos colegas Carlos e João. Estes colegas, que haviam contribuído para tornar a aula barulhenta e confusa, ofereceram-se para o ajudarem. Ao analisarmos esta sessão, verificámos que houve uma evolução patente na

organização dos grupos, na existência de núcleos de alunos que já se encontravam a conversar e a brincar com o computador (próximos do António), e que se desenvolveu a entreajuda determinada por eles e revelada no apoio que deram na preparação das aulas do Eduardo (Crioulo), na forma como iam reconhecendo os seus próprios comportamentos inadequados quando tentavam boicotar a aula do Eduardo, no modo como queriam ver bem apresentados os trabalhos e as aulas, aumentando a responsabilidade, a coesão de grupo e o surgir espontâneo de novas ideias e sugestões de actividades.

Reflexão Avaliativa das sessões 5, 6, 7, 8, 9 e 10:

Pretendemos analisar de forma reflexiva e avaliativa alguns aspectos que pensamos serem mais significativos e que decorreram do desenvolvimento das sessões. Sentimos que, ao termos escutado os alunos sobre os seus interesses e expectativas, relativamente às aulas de Apoio ao Estudo, e de termos apoiado o Valério na concretização da ideia de dar aulas, houve, de certo modo, uma inversão de papéis: os alunos constituíram-se como produtores de conhecimento e instrumentos essenciais na transformação das aulas das AEC, mais propriamente, das aulas de Apoio ao Estudo e Expressão e Educação Físico-Motora. Referimo-nos a uma transformação no seio do grupo: puderam diminuir a quantidade de TPC durante todo o ano lectivo, enquanto decorriam as sessões do Projecto, e, ainda, melhorar os espaços da escola. Verificámos que, a partir das entrevistas feitas aos alunos de outras turmas e também à turma dos 12 alunos do 4º ano durante a sessão de GDF, houve sempre o interesse dos alunos em diminuir os TPC, durante as horas de Apoio ao Estudo, todas as terças-feiras. Esta proposta foi ao encontro dos problemas associados ao demasiado tempo ocupado com tarefas escolares impostas aos alunos e que Sarmiento (2009) refere sobre um conjunto de normas e prescrições exigidas aos alunos, que acabam por dificultar a sua vida, e ainda os sobrecarregam com o tempo excessivo de presença na instituição escolar e na resolução e conclusão dos TPC, dentro e fora da escola.

Gerou-se um clima em que era possível escutar, compreender e comunicar, quer durante a planificação das aulas, quer durante as sessões em que os alunos orientavam as mesmas, ou até em conversas informais, no espaço do recreio. Notámos um progresso considerável na comunicação entre os alunos, salientando-se como exemplo o facto de alguns discentes, que não se reuniam com o António²⁷ para a realização de actividades, o

²⁷ Aluno transferido de outra escola no início do ano lectivo.

terem feito algumas vezes, posteriormente à dinâmica de grupos, considerando as suas opiniões importantes na realização de actividades de Educação Físico-Motora, ou mesmo, na planificação dos workshops. Postic (2008) refere que a comunicação e as interacções entre alunos e professores melhoram quando o docente pede ao aluno a sua cooperação voluntária em tarefas específicas e procura desenvolver projectos que respeitem a individualidade de cada um.

Portanto, o facto de as crianças terem um tempo verdadeiramente livre para criar e decidir o que mais gostam de fazer, vai ao encontro do que também Araújo (2009) refere como a possibilidade de os alunos terem um tempo livre sem ser monopolizado pela lógica e controlo dos adultos e que pode ser aproveitado para o desenvolvimento de projectos em que a opinião e participação activa do aluno seja evidente, assumindo-se como uma prática social na escola. Desenvolveram as actividades sugeridas por si, deram voz às suas preferências e, por seu turno, também eu e os professores mais próximos dos alunos, que os apoiámos nas suas iniciativas e planificações, pudemos ver a criança-aluno como actor social e cidadão de pleno direito. Abrindo "janelas" à sua participação, observámos a sua capacidade de intervenção e resolução de problemas no seio da escola. Os alunos foram capazes de contribuir para algumas mudanças relativamente à forma como se desenrolavam as AEC, mudanças essas que foram ao encontro do que afirma Sarmento (2009:80) sobre a excessiva ocupação das crianças durante o tempo que deveria ser de criação e libertação do "jugo" do currículo: "estas actividades de tempos livres subordinam-se à lógica escolar, constituindo-se como uma extensão da escola e das suas práticas convencionais e não como espaços e tempos efectivamente livres."

Houve um dinamismo próprio nas aulas orientadas pelos alunos, que contribuiu para facilitar a participação de todos. Ao escutarmos (eu e os professores) os alunos, ao respeitarmos a sua opinião e ao termo-nos constituído como mediadores no desenvolvimento do Projecto, sentimos que as expectativas dos alunos e a sua consequente concretização, relativamente à mudança operada nas aulas, serviram de mote para um melhor empenho e implicação da sua parte.

Ao conversar com a professora titular de turma, a mesma mencionou que não se havia registado qualquer mudança ao nível do ambiente bastante conversador e ruidoso nas aulas, em horário normal, mas que se apercebeu da mudança na forma como alguns alunos (o António, a Fátima, o João e o Eduardo) se empenhavam na resolução de tarefas e no

modo como estabeleciam acordos e chegavam a apresentar alguns trabalhos mais empenhados, motivados e interventivos. A professora acrescentou que constatara também a existência de uma melhor organização e método de trabalho, factos verificáveis no modo como os alunos passaram a executar as suas tarefas e como se juntavam em grupos de trabalho.

Foi ainda possível detectar alguma mudança nos comportamentos e na autonomia dos alunos e, neste contexto, somos da opinião de Sarmento (2009:52) quando defende que a participação e acção da criança poderá ser garantida na resolução dos seus problemas quotidianos e vivenciados na escola: "Esta possibilidade de intervenção [na escola] passa pela participação efectiva das crianças, pais e professores, numa vivência autêntica da democracia. Esta cidadania construída (...) obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e prática comum do diálogo e negociação". Procurámos, também, contribuir para a visibilidade²⁸ dos alunos.

Consideramos que o aluno Valério motivou o cumprimento de um conjunto de normas e regras estabelecidas por si, e aceites pela turma, que permitiu que os alunos escutassem as suas propostas. Acrescentamos que o facto de o António ter participado na planificação e nas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora contribuiu para se integrar melhor na turma. A abertura gradual do aluno às propostas dos colegas permitiu melhorar o clima de relação e compreensão do trabalho feito pelos outros. O António foi aceite pelos colegas pelo modo como mostrou interesse e empenho na preparação e "leccionação" das aulas. Somos de opinião que houve um clima de melhor interacção e comunicação entre os alunos e os adultos (professores e pais), na medida em que alguns pais (por exemplo, pais do Valério, do Baltazar e do Eduardo) concorreram para alargar o campo de intervenção e participação de outros agentes educativos no âmbito das aulas. Estabeleceram-se momentos de cooperação entre os pais e professores no momento da planificação de aulas, uma vez que alguns pais ajudaram os filhos a construir as fichas a apresentar nas aulas, e promoveu-se também a participação e entreajuda na turma. Salientamos o desenvolvimento pessoal e de comunicação entre os colegas e adultos (professores, especialmente) na discussão e planificação das aulas, nas actividades que implicaram a

²⁸ Entenda-se a visibilidade como a capacidade das crianças participarem e decidirem os seus percursos de acção na escola, de forma democrática e compreendida, pelos adultos, ou seja, a promoção do desenvolvimento da participação e intervenção das crianças nas aulas das AEC, através da concretização das suas ideias.

cooperação de ambos os grupos interessados, as atitudes de respeito e o sentido de responsabilidade de cada um pelas actividades realizadas.

Consideramos que o objectivo não era o de transformar a escola como instituição, mas concorrer para a promoção, não só da criança detentora de direitos à educação e à protecção, mas respeitar e cumprir com a nova visão da criança-aluno como detentora de direitos de participação (aspecto consignado no artigo 12º da Declaração dos Direitos da Criança) e detentora de decisão como cidadã, no espaço público (Escola), na implicação e transformação, gradual, do micro-contexto de sala de aula, mais propriamente na forma como se estruturavam as aulas de Apoio ao Estudo, demasiadamente centradas na resolução dos TPC.

Pensamos que o facto de os alunos assumirem a posição de organizadores e orientadores de aulas, e de terem um tempo para desenvolver dinâmicas de intervenção em sala de aula, fez com que se quebrassem as rotinas de resolução de exercícios de TPC, que os alunos queriam ver alteradas quando referiram que não gostavam de realizar, unicamente, TPC nas aulas de Apoio ao Estudo. Consideramos o tempo dedicado, pelos alunos, à planificação das aulas como um processo de reflexão e tomada de decisão sobre a acção, na medida em que estas permitiram mudanças significativas no modo de apresentação das sessões: mais dinâmicas, centradas num conhecimento aprofundado de conteúdos associados ao currículo e os alunos dedicaram-se à organização e a melhores e mais significativos tempos de estudo. Referimo-nos especialmente ao Eduardo, que não queria planificar as aulas e que, após ter dado a primeira, reflectiu e chegou à conclusão que necessitava de ter apoio dos professores ou de colegas, tendo depois preparado a aula. Aumentou a consciência da necessidade de estudar e aprender e, como consequência, desenvolveram-se as competências de planificação, de resolução de situações imprevistas (associadas a comportamentos inadequados) e os seus conhecimentos.

Os professores que cooperaram no Projecto, especialmente a professora de Apoio ao Estudo e o professor de Educação Físico-Motora, consideraram como significativa a participação dos alunos, sentiram-se como colaboradores e como agentes de mudança. A professora titular de turma e a professora coordenadora apoiaram os alunos na concessão de uma hora para o desenvolvimento do Projecto, na caracterização da turma, na diminuição dos TPC e no esclarecimento de outras dúvidas que iam surgindo. Fazemos nosso o pensar de Carvalho e Baptista (2004) quando referem que somos todos

colaboradores de mudança e quando apresentam a ideia de que, em projectos, somos mediadores e actores sociais que procuram reflectir sobre a sua prática-acção, reforçando a ideia que o profissional (referindo-se ao educador social) procura gerir de forma dinâmica os problemas que advêm das relações interpessoais e intergrupais.

Finalmente, verificámos que o facto de alguns alunos se terem oferecido para ajudar o Eduardo, sem lhes ser sugerido, foi uma atitude que contribuiu para melhorar, significativamente, o diálogo e a relação de amizade e de equipa entre o Eduardo e os colegas. Por este motivo, destacamos como muito positiva a intervenção dos alunos nas aulas preparadas e leccionadas pelos mesmos, uma vez que encontrámos cumpridos os seus objectivos: melhoraram substancialmente a qualidade das relações de comunicação entre os participantes, a organização de equipas de trabalho, a cooperação, aumentaram as atitudes de escuta e de respeito e houve um movimento emancipador e capaz de revelar empenho, responsabilidade e capacidade de decisão, por parte dos actores. Notámos, portanto, um avanço significativo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e na forma como melhoraram a comunicação entre si.

4.4 Sessões 11 e 12 - Preparação das aulas de crioulo, parte 2, e dos workshops

Apresentação das sessões 11 e 12: As sessões de preparação das aulas de crioulo e dos workshops ocorreram na sala de aulas de Apoio ao Estudo, no dia 29 de Abril de 2009. A Fátima, na tentativa de dar a conhecer às colegas do Lar o que tinham realizado, sugeriu à turma apresentar algumas aulas no Lar. Foi fácil estabelecer contactos com a directora da instituição e obtivemos, rapidamente, autorização para a realização dos workshops, na biblioteca da instituição. A data da realização dos workshops e da organização do espaço da biblioteca foi marcada para o dia 13 de Maio de 2009. Propusemos aos alunos que decidissem sobre a melhor forma de realizar os workshops. A decisão de apresentar estas aulas foi aceite por todos. Organizaram-se então em dois grupos: um grupo apoiava o Eduardo na sessão de aulas de crioulo e o outro determinava o que se iria apresentar nos workshops.

Objectivos: desenvolver a entreaajuda no grupo/turma; promover estratégias de organização e planificação; promover a visibilidade e autonomia das crianças.

Análise das sessões 11 e 12 - Pensámos que a aluna, quando sugeriu a apresentação de algumas sessões na "sua casa", procurava dar a conhecer o trabalho realizado às outras

colegas, talvez como forma de ser mais valorizada por elas e de ser também reconhecida pelas educadoras do Lar, porque ela apresentava comportamentos de grande revolta e impulsividade, segundo o referido em conversa informal com a coordenadora do Lar.

Preparámos as actividades e identificámos os recursos; as crianças seleccionaram os orientadores e dois colegas de apoio para cada "professor", que denominámos de auxiliares, e melhoraram as fichas que haviam elaborado. Procedemos à votação de quatro mesas de workshops: Ciências da Natureza, Pintura, Crioulo e Francês. Posteriormente, preparámos as listas de orientadores das mesas de trabalho e respectivos auxiliares, organizados pela professora de Apoio ao Estudo. Pensámos dar a oportunidade ao João de escolher, primeiro, o grupo no qual seria assistente. Os seus colegas não apresentaram qualquer resistência à escolha do João:

"Ofereceram-se também os elementos que iriam ajudar os "professores estagiários", ou seja, os assistentes para a distribuição das fichas, recolha das mesmas e reposição de material que podia faltar durante a sessão" (Anexo 6, pág. 40)

Dada esta oportunidade pela turma, o João apresentou-se, ao longo das restantes sessões, mais ponderado e oportuno. Os participantes que não teriam a função de orientador ou assistente estariam também presentes e ajudariam a esclarecer as alunas do Lar. Por este motivo, todos participaram de um modo geral.

De seguida, procedeu-se à preparação dos materiais necessários e à rectificação das fichas.

No que diz respeito à **segunda parte da aula de Crioulo**, dada pelo Eduardo, que ocorreu no dia 5 de Maio de 2009, houve, de facto, uma atitude colaborante por parte dos colegas, pois também se esforçaram para que a aula decorresse bem.

A professora titular de turma, que ainda se encontrava na escola, numa conversa informal que ocorreu no fim das aulas apresentadas pelo Eduardo, realçou que eles se encontravam mais crescidos e amadurecidos e que havia reparado numa nova forma de organização na turma, com grupos maiores, conversavam entre todos sem discriminações e que o António tinham sido bem integrado na turma, com o decorrer, gradual, do ano lectivo:

" (...) a professora titular de turma (...) referiu que o Eduardo encontrava-se menos ansioso e que estava a ser melhor recebido pelos colegas, (...) tomava decisões e cumpria melhor os objectivos a que se propunha (realizar tarefas simples como os TPC ou

outras)."" e relativamente ao António "(...) havia sido criticado por ter usado linguagem inadequada ao tratar mal duas colegas do 3º ano, o que, de facto, foi mentira. A professora pediu às alunas para se deslocarem à sala de aula e pedirem desculpa ao António. (...) a partir deste momento o aluno tornou-se mais calmo (...) nas atitudes e menos agressivo." (ver Anexo 6, pág. 43)

De facto, reconhecemos que, no desenrolar da aula, o aluno revelou atitudes menos agressivas e encontrava-se mais calmo. O Eduardo estava mais organizado, distribuiu bem os recursos da aula e corrigiu os trabalhos, atribuindo-lhes uma nota. Como a aula terminou antes do tempo previsto, todos se juntaram ao Baltazar a vê-lo jogar no computador e a conversar sobre jogos, enquanto o Eduardo organizava as fichas e apagava o quadro. Estes aspectos reforçam o que julgamos ser a coesão do grupo por verificarmos que os alunos já se juntavam em grandes grupos para conversar, algo que não acontecia no início do ano lectivo.

Contudo, pensamos que a ausência do António e da Fátima, na aula do Eduardo, permitiram a realização de uma sessão mais calma. Os seus comportamentos eram, algumas vezes, perturbadores, especialmente o da Fátima, que fazia muito barulho quando era contrariada pelos elementos da turma e quando não consideravam algumas das suas opiniões. Consideramos que o trabalho de equipa na preparação da aula contribuiu para o seu sucesso. Verificámos que os participantes se organizavam de forma bastante autónoma, planificavam as aulas já sem apoio e mantinham participadas e orientadas as sessões. Houve, no nosso entender, uma compreensão e aceitação diferentes, por parte de todos os participantes no Projecto, acerca do empenho do Eduardo: havia uma visão mais optimista e uma maior capacidade da turma de o integrar.

Reflexão avaliativa das sessões 11 e 12:

Somos da opinião que a proposta da Fátima de alargar as actividades realizadas no Apoio ao Estudo às colegas que frequentavam o seu Lar foi significativa, na medida em que tornou possível a concretização de um dos objectivos específicos associados à promoção da visibilidade das crianças e, ainda, o aumento do seu grau de autonomia. Consideramos que, quando escolheram o critério da aula que mais gostavam para serem assistentes e não o de terem um amigo "professor" para ajudar, estavam assentes as bases da evolução da turma no que diz respeito ao uso adequado das regras democráticas.

Numa conversa informal com a professora titular, na segunda semana de Maio, sobre a forma como os 12 alunos interagiam com os restantes elementos da turma a funcionar em horário normal, a professora referiu que se denotou maior responsabilidade individual na concretização de tarefas escolares, uma maior interacção entre eles, denotando-se melhores resultados nas provas de avaliação intercalares e na organização da turma, ou seja, houve mais sucesso educativo. A nível da turma dos 12 alunos em horário das AEC, foram-se desenvolvendo competências argumentativas importantes para o diálogo, para a tomada de posição individual e de gestão interna no grupo-turma. Acrescentamos os aspectos positivos ligados à responsabilidade de planificar, ajudar, cooperar e deixar os interesses da turma sobreporem-se aos pessoais na formação de grupos. Pudemos potenciar a construção de uma rede de partilha de conhecimentos, de abertura e participação das actividades, dando-a a conhecer a outros intervenientes e marcando passos significativos na interacção de diferentes comunidades de alunos e alunas (Escola do Alto e Lar de Crianças e Jovens). Os alunos do 4º ano foram, no nosso entender, maturando a sua consciência na forma como se organizavam para realizarem e planificarem o que iriam apresentar no dia dos workshops. Consideramos que o modo como os grupos se organizaram foi diferente, agora mais centrado nos conteúdos de cada workshop. Revelaram um avanço significativo nos processos de interacção, comunicação e organização que se caracterizaram pela diminuição de feedbacks negativos, pelo silêncio mais prolongado na turma, pela tranquilidade na organização das actividades, no momento da realização e reformulação das fichas de aulas, e, ainda, na forma mais reflectida como reservavam materiais para as aulas de pintura.

Referindo-nos à sessão de preparação da aula de crioulo do Eduardo, verificámos que os alunos puderam realizar as tarefas com mais autonomia, contrariando o risco a que Soares (2005) se refere quando evoca que a participação pode muitas vezes ser disfarçada, sendo os adultos, por vezes, as vozes das crianças, falando por elas. Estes alunos revelaram a capacidade de responsabilidade e de gestão necessária para conduzirem as aulas, para manterem a organização nos momentos conturbados em que não se escutavam na sala e para gerirem melhor o seu tempo, assumindo uma nova visibilidade.

4.5 Sessão 13 - Workshops no Lar de Crianças e Jovens

Apresentação da sessão 13: Os workshops ocorreram no mês de Maio, no Lar, e contaram com a participação de 10 alunos (não obtiveram autorização dos pais os alunos Baltazar e Rui), da turma do 4º ano da Escola Básica e do Alto. Participaram 7 meninas do Lar, que tinham idades compreendidas entre os 7 anos e os 12 anos de idade. Encontravam-se sentadas em cada mesa, 2 alunas do Lar e 3 alunos da Escola do Alto.

Objectivos: alargar o plano de acção a outras turmas/crianças fora do espaço escolar; promover a visibilidade do Projecto; desenvolver a participação pública e de cidadania.

Análise da sessão 13: Verificámos que a realização dos workshops, ocorrida num espaço extra-escolar, fora do âmbito da escola, foi uma ideia importante que surgiu dos participantes. Compreendemos, desde logo, o interesse dos objectivos a que nos propúnhamos: continuar a incentivar e desenvolver actividades do interesse de cada actor, expor os trabalhos a outros colegas fora da escola, melhorar a capacidade de interacção e comunicação entre os alunos, numa perspectiva de desenvolvimento das relações interpessoais, e, especialmente, dar visibilidade ao trabalho realizado, valorizando a capacidade de intervenção dos sujeitos e da sua participação activa, para que se evidenciasse a qualidade no desenvolvimento dos seus percursos escolares.

Depois de a Fátima propor à coordenadora do Lar a sessão de apresentação dos workshops, as colegas do mesmo foram também informadas por si acerca da sua realização e não recusaram a presença dos alunos da Escola do Alto. Pensamos que o facto de a aluna ter organizado os primeiros contactos com a "sua" instituição foi importante para o desenvolvimento de uma rede de proximidade entre as duas realidades institucionais (Escola e Lar).

Foi interessante verificarmos que os participantes se encontravam ansiosos para se deslocarem ao Lar. Os alunos tinham todo o material preparado no recreio. Compreendemos que era um momento especial para eles: ansiavam pelo desenvolvimento de um projecto que fosse decidido e determinado pelas suas opiniões e vontades. Acrescentamos que o facto de me chamarem de pai constitui uma prova importante do estabelecimento de uma rede de comunicação que pudemos desenvolver, ou seja, que se desenvolveu uma relação de comunicação mais próxima e favorável ao diálogo e que permitiu compreender os interesses das crianças enquanto elas falavam comigo e com a

professora de Apoio ao Estudo, como se fizéssemos parte do seu grupo de referenciais significativos. De facto, percebemos agora a amplitude e significado da palavra pai. Parece-nos evidente que as crianças tinham já construído comigo uma relação de amizade que permitia agora o diálogo mais fluido e sincero, sem constrangimentos:

"Durante o percurso até ao lar as crianças chamavam-me, espontaneamente, de pai e todos nos divertíamos com a expressão." (Anexo 7, pág.46)

A educadora, coordenadora do Lar, conduziu os meninos à biblioteca e a Fátima, a nossa anfitriã apresentou a "sua casa", os nomes das meninas, suas colegas. Referimos de positivo o facto de ela ter sugerido a nossa presença no Lar e agradecemos. Organizadas as mesas da biblioteca e feitas as apresentações, os "professores" e assistentes sentaram-se. A educadora escolheu as participantes no workshop, distribuindo-as pelas mesas de Pintura, Ciência da Natureza, Crioulo e Francês. Foi tomada a decisão de a coordenadora as distribuir porque as meninas não quiseram escolher as mesas, referindo que não se importavam que a coordenadora escolhesse.

Pareceu-nos que as aulas não tinham corrido muito bem, porque os alunos do 4º ano afirmaram que as meninas não percebiam o que eles queriam dizer e não gostavam de participar. Mostraram-se muito apreensivas e com dificuldade de interagir com os meninos da Escola do Alto. Nas aulas de crioulo e de francês, recusavam-se a escrever e não queriam que eles, os "professores", as ajudassem. Compreendemos a atitude das meninas porque foi uma situação completamente nova, mas que afectou, de certa forma, as expectativas e a vontade dos "professores" e assistentes dos workshops:

" (...) o Eduardo (...) nem sempre compreendia a atitude distante de algumas meninas que diziam "não necessito de ser ajudada" e "Na aula de crioulo o Eduardo teve dificuldade em orientar uma menina que referia que não queria ajuda de ninguém (...) afastou-se dela um pouco perturbado." (Anexo 7, pág. 47)

Notámos um certo descontentamento dos participantes e dos orientadores dos workshops. Os alunos referiam que a sessão tinha corrido mal, mas não adiantavam pormenores quando questionados. Fizemos então uma ficha de auto-avaliação das actividades para perceber as razões que levaram os alunos do 4º ano a não gostarem da realização dos workshops. No entanto, pareceu-nos que o Carlos orientou bem as aulas de Pintura e que não teve grandes problemas de relacionamento com as meninas. Interessante foi verificarmos que a mãe do aluno que o vinha sempre buscar, quase no início das aulas

de Estudo Acompanhado, deixou-o realizar as actividades, quer na escola quer no Lar. Foi demonstrando, ao longo das sessões, mais interesse pelas mesmas e encontrava-se também a interagir melhor, em grupo, com os colegas. Assim, o aluno continuou a orientar as aulas de Pintura. A atitude do Carlos levou-nos a concluir que as aulas que planificamos e os workshops foram positivos, na medida em que ele próprio mudou a sua postura relativamente ao Projecto. Mostrou-se com menos vontade de ir com a mãe, dizendo-me que não queria ir ao dentista, quando realizava a sua actividade nos workshops:

"O Carlos recebeu a mãe no lar e disse-lhe que não queria ir à consulta do dentista. Ele referiu que precisava de orientar a aula de Pintura e assim o fez." (Anexo 7, pág. 48)

Conversámos sobre a motivação do aluno relativamente à preparação das suas aulas e dos workshops, que foi considerada, segundo a mãe, um aspecto positivo. Quando foi entregue a ficha de avaliação dos workshops (anexo 7, pág. 48), e quando questionados sobre o que mais gostaram na actividade, 8 alunos responderam que gostaram de ser professores ou assistentes. Questionados sobre o que não gostaram, 7 alunos responderam que não gostaram do comportamento das meninas do Lar. Estas questões influenciaram de forma negativa os resultados da avaliação global da actividade, porque 7 elementos consideraram-na fraca e os restantes boa.

Finalmente, questionados sobre o que poderia ser melhorado na actividade, 5 elementos mencionaram o comportamento das meninas do Lar, 4 que poderia ser tudo melhorado, enquanto que 1 elemento referiu que poderia ser aperfeiçoado o material de trabalho. Um aluno não respondeu de forma legível e, ao ser questionado sobre o que havia escrito, não quis responder. Durante a resposta às questões, alguns alunos disseram que as meninas não entendiam o que eles pretendiam ensinar nas fichas e mostravam-se desinteressadas. Pensamos que as meninas do Lar poderiam ter sido mais bem informadas sobre esta actividade e que se sentiram constrangidas pelo facto de nunca terem conhecido os alunos da Escola do Alto. Numa conversa informal após a conclusão da sessão, a coordenadora do Lar referiu que a maior parte das meninas tinha dificuldades de aprendizagem, aspecto que poderia ter influenciado a sua postura nas aulas. Revelaram receio em participar e alguma timidez.

Reflexão avaliativa da sessão 13:

Pensamos ser importante salientar que os participantes do Projecto consideraram, mais uma vez, como positivo o facto de assumirem um papel de decisores nos destinos e objectivos deste estudo: levar os próprios actores a agir, a pensar, a tomar decisões com responsabilidade, a tentar motivar outros e tornar visível aquilo em que apostaram e trabalharam, aumentando a sua autonomia e responsabilidade e, também, melhorar os canais de comunicação entre os adultos e entre eles, numa perspectiva de desenvolvimento de uma relação pessoal e social com mais sucesso.

Constatámos que foi cumprido o objectivo de desenvolver alguma proximidade entre os alunos da Escola do Alto e do Lar, na medida em que os alunos se deslocaram ao Lar e deram a conhecer o trabalho desenvolvido. Consideramos que houve envolvimento dos alunos do 4º ano e que a sua desilusão deveu-se, em parte, ao número reduzido de alunas a participar em cada mesa dos workshops. A esta constatação acresce, como aspecto negativo, o facto de as meninas não se terem sentido à vontade no primeiro contacto com os alunos. Estes dois factores negativos conduziram, a nosso ver, a algum mal-estar e insegurança na resolução dos exercícios propostos nos workshops, especialmente os que envolviam a registo escrito e oral da língua francesa e do crioulo de Cabo Verde. Poderíamos ter realizado uma visita à instituição, desenvolver jogos de apresentação dos alunos e das meninas do Lar, para que tivessem oportunidade de se conhecer antes da realização dos workshops.

No entanto, procurámos analisar a reacção dos alunos da Escola do Alto. Considerámo-la extremamente positiva, pelo facto de os alunos se terem empenhado todos na concretização dos workshops, de planificarem em conjunto as actividades e de terem reestruturado as fichas de consolidação de conhecimentos. Constatámos que houve o fechar de um ciclo, centrado em problemas de comunicação entre os alunos e no mal-estar sentido na realização de actividades de que não gostavam. Gradualmente, sentimos operar-se uma mudança positiva na turma, uma maior identificação dos alunos com as actividades que eles iam sugerindo e maior proximidade com os professores. O facto de me terem chamado de "pai" evidencia a sua proximidade comigo, a capacidade de estabelecer a comunicação com os adultos e que se sentiam mais seguros e confiantes pelo apoio dado na concretização dos seus interesses, relativamente à escola. Sentiram-se capazes de assumir responsabilidades e de tomar decisões fora do âmbito escolar e incentivaram

outras crianças à participação e envolvimento em processos decisórios que afectavam, positivamente, os seus gostos, a sua vontade e a sua criatividade. Ainda neste âmbito, reflectiram sobre a sua acção e responderam a uma pequena ficha de auto-avaliação da actividade, justificando as suas respostas, analisando-as relativamente à boa preparação ou não da actividade, à motivação e a aspectos que podiam ser melhorados depois das actividades realizadas no Lar.

Demos um passo pequeno para a visibilidade do Projecto e para a criação de espaços que exigiam a participação pública e de cidadania. Procurámos, com o desenvolvimento dos workshops, não só cumprir a vontade dos alunos, mas desenvolver a sua participação, os processos de comunicação e relacionamento social, abrindo "janelas" de envolvimento na comunidade, que se quer mais aberta e plural. Houve, no nosso entendimento, aspectos positivos na apresentação dos workshops que se prenderam com o desenvolvimento da personalidade, incentivando a autonomia e iniciativa pessoais, bem como o juízo crítico e a criatividade.

4.6 Sessão 14 - Visita dos alunos à sede do Agrupamento de Escolas

Apresentação da sessão 14: A visita à EB 2, 3 do Castelo foi pensada pelos alunos. Descobrimos que já constava no programa da Escola do Alto depois de os alunos sugerirem, à coordenadora, a visita. Realizou-se na primeira semana de Junho, foi orientada pela referida escola e teve a participação da turma de 25 alunos do 4º ano, na qual estavam incluídos os 12 alunos em horário das AEC.

Objectivos: Conhecer a escola do 2º ciclo; analisar e apresentar a possibilidade de dar continuidade ao Projecto.

Análise e reflexão avaliativa sessão 14: Recordamos que iniciámos o contacto com as entidades escolares no sentido de autorizarem o desenvolvimento de um Projecto de Investigação-Acção Participativa até ao final da realização das actividades dos workshops, no Lar de Crianças e Jovens. Consideramos a visita às instalações da EB 2,3 do Castelo um momento de grande importância no destino dos alunos. Eles irão frequentar esta escola no próximo ano lectivo. Realçaram como positivo a dimensão dos espaços e as boas condições para a prática desportiva.

Com esta visita pretendemos que o Projecto não termine. Pretendemos que se prolongue com a participação das crianças na nova escola para onde irão a maioria dos

alunos, através da sua inscrição nos fóruns (clubes) já existentes da escola do agrupamento, e que contribuam para os dinamizar, com as suas ideias e decisões. Decisões que afectem os espaços públicos da escola e da cidade. Ao realizar esta visita, também pretendíamos que conhecessem quais as condições para formar pequenos fóruns de participação na escola, de que forma poderiam contribuir para aumentar a participação de outros colegas, tendo em conta a cedência de um tempo para a planificação de actividades do seu gosto. O objectivo de formar um fórum de participação no Agrupamento não foi possível porque foi-nos esclarecido, pela direcção, que poderiam integrar-se nos clubes já existentes e, a partir daí, dinamizá-los. Os alunos referiram que iriam inscrever-se nos fóruns já formados (Ciências da Natureza, Francês...) e, a partir daí, continuariam a dar aulas, a realizar actividades a seu gosto e sugeridas por eles, com o acordo dos professores que, actualmente, orientam os referidos fóruns e, possivelmente, poderiam com outros novos alunos desenvolver um fórum de participação na escola.

5. Conclusões

Chegámos ao momento de reflectir sobre os aspectos positivos e menos positivos deste Projecto. Não podemos deixar de apresentar uma reflexão final que resume todo o percurso feito e a concretização, ou não, dos objectivos gerais que nos propusemos concretizar e propor, através das conclusões, como o estudo poderia ter continuidade e ser melhorado.

Consideramos o Projecto de intervenção em Educação Social "Os Alunos da Escola do Alto" um projecto pertinente, caracterizando-se, essencialmente, pelo incentivo à construção de um conhecimento sustentado na própria acção dos alunos, pelo facto de os discentes terem construído um percurso de autonomia, de reflexão e decisão sobre o que cada um considerava relevante mudar na escola.

As capacidades de desenvolver a autonomia e o poder de decisão dos actores sociais são apresentadas por Serrano (2003), quando reflecte acerca das perspectivas da Educação Social. Refere que a autonomia se desenvolve nos sujeitos em contextos onde se realiza a sua acção. A Educação Social tem como principal objectivo o de encontrar estratégias didácticas de relação com os indivíduos, incrementando a autonomia pessoal. Portanto, verificámos que as crianças escolheram as suas próprias actividades, organizaram-nas e apresentaram-nas aos colegas.

Tratou-se de um Projecto que se desenvolveu a partir da análise dos problemas dos alunos, recorrendo a metodologias e instrumentos de escuta e observação e análise da informação recolhida. Estes instrumentos inseriram-se numa metodologia qualitativa e foram recursos essenciais para obtermos informações e reflectirmos sobre a melhor forma de ajudar os alunos a encontrarem formas de resolução dos seus problemas, relacionados com a interacção e comunicação deficitárias na turma, com a não inclusão de um aluno que havia sido transferido para a Escola do Alto e, ainda, com aspectos associados às rotinas na resolução dos TPC, nas aulas de AEC. É de salientar a preocupação dos alunos com a necessária melhoria do espaço de recreio.

Procurando dar resposta a uma melhor integração do aluno que havia sido transferido para a turma (o António), procurámos que desse a sua opinião sobre como gostaria de contribuir para tornar a escola melhor. Colaborou dando aulas e ajudando outros alunos a organizarem os workshops. Verificou-se, ao longo do ano lectivo, uma

mudança na sua atitude: esteve mais atento e interessado nas aulas dos colegas. Serrano (2003), citando Quintana Cabanas (1994), refere, numa linha de integração, que a Educação Social se centra no indivíduo, relativamente às suas atitudes, sentimentos e consciência solidária entre todos os homens, numa perspectiva de integração desses sujeitos.

Relativamente à resolução dos problemas de comunicação e à interacção dos seus elementos, a professora titular de turma, no final do ano lectivo, apontou um aspecto negativo acerca do Projecto: o de não se registar mudança ao nível do ambiente de sala de aula, o qual se mantinha bastante ruidoso, em horário normal, com a turma dos 25 alunos. Pensamos que seria necessário actuar sobre as dinâmicas da sala de aula envolvendo esses 25 alunos. Salientamos que outros professores das AEC (Apoio ao Estudo e Expressão Físico-Motora) denotaram que os alunos realizavam trabalhos de forma mais cooperativa mas mantinham-se o barulho e agitação nas aulas.

Notámos um desenvolvimento progressivo a nível da interacção entre os alunos e na comunicação entre eles e os professores, aumentando o respeito e participação nas aulas. Postic (2008:159) refere como importantes as dinâmicas relacionais entre alunos e professores baseadas na negociação, na resolução de problemas, na definição de objectivos comuns, no encorajar os alunos a superarem obstáculos, aumentando, assim, a interacção e comunicação.

A professora titular de turma referiu, também, aspectos de alteração no comportamento dos alunos, resultantes das acções e estratégias desenvolvidas no Projecto: a mudança na forma como os alunos se empenhavam na resolução de tarefas, especialmente o António, a Fátima, o João e o Eduardo, e no modo como estabeleciam acordos e chegavam a apresentar os temas de trabalho aos colegas. Salientou que se encontravam mais empenhados, motivados e interventivos, acrescentando, ainda, que aumentou o tempo de estudo e melhorou a comunicação entre eles e que estes aspectos positivos se evidenciavam na forma como os alunos organizavam as suas tarefas e como se juntavam em grupos de trabalho.

Sobre a forma como os 12 alunos interagiam com os restantes elementos da turma a funcionar em horário normal, a professora destacou que se denotou maior responsabilidade individual na concretização de tarefas escolares, uma maior interacção entre os alunos e, consequentemente, melhores resultados nas provas de avaliação intercalares, ou seja, nas

aprendizagens dos conteúdos e na organização da turma. Compreendemos, portanto, que houve mais sucesso educativo. Constatámos, pela observação constante, que os alunos souberam gerir o seu próprio tempo e participar nas actividades de Apoio ao Estudo com mais interesse, melhoraram a comunicação entre si e os adultos, realçando o seu poder de decisão e intervenção, a partir da concretização de acções que responderam aos seus próprios interesses e preferências.

Este Projecto contribuiu para estabelecer uma mudança na forma como os alunos encaravam as aulas de Apoio ao Estudo. Puderam contrariar as rotinas e diminuir as tarefas associadas à resolução dos TPC, tarefas que não eram do seu agrado. Este aspecto também é apresentado por Perrenoud (1995) quando refere, acerca do currículo informal, que este não é muito valorizado nas escolas, senão na perpetuação de actividades que dão continuidade às rotinas adquiridas e desenvolvidas pela organização escolar, rotinas estas em que podemos inserir os trabalhos para casa (TPC), resolver trabalhos inacabados ou mesmo outro tipo de avaliações que dão continuidade às actividades que deveriam ser lúdicas, criativas, inovadoras e motivadoras.

Procurámos aprofundar conhecimentos sobre a inclusão e aceitação das crianças como sujeitos na produção de conhecimento. Sabemos que a acção escolar ainda está demasiado centrada apenas no desenvolvimento cognitivo dos alunos e no clima de aprendizagem, e não pretendíamos mudar a escola, mas contribuímos para o desenvolvimento de momentos continuados de escuta, participação e intervenção dos alunos em que eles se assumiram, gradualmente, como actores sociais e cidadãos na escola. Os alunos conseguiram mudar o seu "ofício de aluno" marcado pelas expectativas dos adultos, para um ofício em que se assumiram como cidadãos.

Relativamente à participação do aluno-cidadão, Sarmiento *et al* (2005:51) referem que a escola pode ter um papel mobilizador nas comunidades, cabendo-lhe a função actual de se tornar uma "escola cidadã entendida como espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades", em que a cidadania é construída a partir da aprendizagem da responsabilidade, da confiança, da negociação e da participação activa, recorrendo a metodologias participativas que ajudem na construção da mudança da escola, numa perspectiva de autenticar os seus direitos de participação, garantidos na Convenção dos Direitos da Criança.

Conseguimos que se concretizassem, essencialmente, os seguintes objectivos (que foram sendo construídos pelos professores e pelos alunos e reflectidos numa perspectiva de mudança): escuta dos alunos sobre as suas expectativas relativamente ao que gostavam ou não da escola; percepção dos problemas associados à pouca motivação em realizar trabalhos rotineiros (TPC), no horário de Apoio ao Estudo; alteração de alguns espaços do recreio; e melhoria da gestão do tempo e das actividades, em sala de aula.

Identificámos, em suma, problemas associados com a comunicação entre os alunos e a comunicação entre alunos e professores (e outros intervenientes na comunidade), que se observavam pelos comportamentos inadequados em sala de aula, e que foram sendo atenuados através da consciencialização, por parte dos alunos, de que podiam decidir e assumir a responsabilidade na concretização das acções que se propunham desenvolver. Esta atitude de mudança só foi possível através da sua reflexão sobre os problemas, da melhoria na comunicação e, ainda, no modo como geriram os seus comportamentos, recorrendo a regras estabelecidas pelo grupo. Valorizaram o seu empenho e dedicação nas actividades sugeridas por si, nas planificações e orientação de aulas, no trabalho cooperativo, a pares ou em grupos maiores, e nas visitas exteriores à escola. A nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, houve um progresso na aprendizagem da democracia, da participação e, acima de tudo, da consciencialização dos problemas como sendo um desafio a ultrapassar, construindo uma melhor auto-estima, comunicação, visibilidade e cidadania activa.

Salientamos ainda que o plano de intervenção alargou-se a outros alunos de outras escolas ou instituições, fora do âmbito escolar, o que nos permitiu estabelecer redes entre comunidades diferentes através das actividades realizadas, aumentando a participação e autonomia dos alunos.

Neste Projecto verificámos, ainda, que os participantes demonstravam forte empenho e poder de decisão, na medida em que eles se haviam dedicado, por iniciativa própria, à condução dos trabalhos de organização, de planificação e de decisão de se deslocarem para fora da escola (para o Lar e Agrupamento de Escolas) e, principalmente, na concretização dos workshops. Na nossa opinião, ao longo do ano lectivo, desenvolveram-se, substancialmente, as relações interpessoais e sociais entre os elementos desta turma. A título de exemplo, podemos referir a ajuda, ao Eduardo, para preparar a

segunda parte da sua aula. Consideramos que a atitude da turma propiciou o desenvolvimento de uma dinâmica de comunicação e relação positivas.

Com este Projecto contribuímos para o desenvolvimento de competências de reconhecimento e conscientização dos alunos como actores sociais, características próprias de um projecto de intervenção em Educação Social, para uma nova visão do que são e como poderão ser construídos e desenvolvidos os projectos em investigação num paradigma socio-crítico: que se contemplem as opiniões e decisões dos intervenientes, que se entendam as crianças como cidadãs e que se criem redes de interacção entre comunidades de aprendentes, porque todos aprendemos e saímos mais "ricos" neste campo da investigação.

Se voltássemos a desenvolver o Projecto, na escola, não mudaríamos o que foi conseguido. Acrescentaríamos outras propostas e iniciativas sugeridas pelos alunos, a fim de envolver mais professores e encarregados de educação da Escola do Alto. Também procuraríamos preparar melhor a continuidade sustentada do Projecto. No entanto, sabemos que o tempo do Projecto não coincide com o tempo dos seus intervenientes. Haverá sempre algo por fazer, a melhorar, a acrescentar, e o tempo não nos permite concretizar todas as iniciativas e anseios. Por outro lado, poderia ter-se incrementado o diálogo e a relação com outros alunos, recorrendo à metodologia de escuta de outras comunidades, para além das crianças do Lar, abrindo assim o Projecto a outros locais, partilhando experiências distintas e acções diversas.

Sentimos ter sido essencial e inovador a intervenção dos alunos na sua própria escola, tendo desenvolvido a sublime capacidade de intervenção na resolução de problemas associados à gestão do seu tempo, monopolizado por currículos e propostas formatadas pelos programas curriculares formais e das AEC. Sarmento (2009:1) refere, sobre o tempo que a criança passa na escola ocupada com tarefas escolares, que a "reinstucionalização da infância" está associada a uma institucionalização educativa, ou seja, a família assume só parte do processo educativo, enquanto que o aluno passa a maior parte do dia procurando corresponder às "exigências e deveres da aprendizagem", e que Perrenoud (1995) denomina de "ofício do aluno".

No entanto, acabámos por contrariar este problema ao verificarmos que os alunos tornaram a "sua hora de acção" num momento de criatividade e aprendizagem na transformação para uma nova forma de estar e ser, livre das excessivas rotinas e das

obrigações vindas de "fora para dentro" e não propostas "de dentro para fora". Verificámos, ainda, que houve uma evolução dos alunos ao longo do ano: foram desenvolvendo a auto-estima, o auto-conceito, ficando com uma imagem mais optimista de si e dos colegas e considerando-se capazes de melhorar a escola através da sua intervenção. Comparámos o processo de evolução dos alunos, na compreensão do desenvolvimento da sua acção participativa, interventiva, livre, responsável e cidadã, como uma "larva que se transforma em borboleta", como momentos de libertação "das amarras e do peso" da instituição escolar e das expectativas dos adultos sobre o papel que a escola deve desempenhar na educação dos discentes.

Os alunos foram os intervenientes principais no Projecto e foram reformulando continuamente os objectivos: através da análise do contexto (para que descobrissem aspectos ligados à falta de recursos da escola), da reformulação de algumas actividades e fichas (para que elaborassem melhor e apresentassem o trabalho a outros colegas), do conhecimento do que podia ser mudado ou acrescentado na preparação das aulas, da organização por grupos de apoio e da apresentação das sessões. As aulas de Apoio ao Estudo, centradas na resolução dos TPC, foram, gradualmente, substituídas por aulas interessantes, pois denotou-se um aumento da concentração e da vontade de escutar os novos "professores" a leccionar.

Enquanto professor, tive a oportunidade de reflectir e de mudar a forma como pensava o conceito de participação do aluno na escola. Havia centrado o meu pensar numa participação demasiadamente controlada pela minha perspectiva de educador, centrada no currículo e nas competências associadas ao sucesso educativo e descurei a importância da comunicação com os alunos e as suas motivações. Apercebi-me que a participação da criança vai mais longe, que necessita de liberdade de acção, que o meu papel era de mediador, como referem Carvalho e Baptista (2004:92) sobre a participação e o papel dos educadores sociais: o de promover e ajudar "a encontrar sentido entre os itinerários pessoais, promovendo a capacidade de decisão e participação dos indivíduos." Todos contribuímos, as crianças, os professores, os auxiliares, a Associação de Pais, a coordenação da escola, para melhorar a comunicação entre os adultos e os alunos e para estabelecer um equilíbrio entre o poder da criança-aluno e o poder do professor-educador.

Foi e será um Projecto que tem como mote as palavras: liberdade, participação, autonomia, cidadania activa, conscientização e mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELL, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa. Gradiva.
- CAPUL, M. & LEMAY, M. (2003). *Da educação à Intervenção Social*. Colecção Educação e Trabalho Social. Volume II. Porto. Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. D & BAPTISTA, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e estratégias*. Colecção Educação e Trabalho Social. Volume I. Porto. Porto Editora.
- CHRISTENSEN, PIA e JAMES, ALLISON (2005). *Investigação com Crianças - Perspectivas e Práticas*. Capítulo X. Monografia de Claire. O. - O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. Págs. 143-149. Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto.
- COUTINHO, C. M. & Gil, F. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga. Universidade do Minho.
- DELGADO, A. C. C. & MULLER, F. (2006). Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº1,15 - 24.
- DÍAZ, A. Z. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia Social. *Revista Lusófona da Educação*. Nº 7. Departamento de Pedagogia. Faculdade de Ciências da Educação. Universidade de GrAlbertada. GrAlbertada, 91 - 104.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Programa Generalizado do Ensino do Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Despacho nº14460 de 2008, p. 23194. Ministério da Educação. Lisboa.

DREVER E. (s/d). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research. A teachers guide*. Glasgow. The Scottish Council for Research in Education.

FRAGATEIRO, L. *et al* (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social. Situação de 1994*. Cadernos: Avaliação do Currículo 4. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

GRAUE, M. E. & WALSH, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Caluste Gulbenkian.

LATORRE. A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. 2º Edição, Volume 21, Epistemologia e Saúde. Lisboa. Instituto Piaget.

LIMA, R. J. S. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local. Animação Comunitária. Investigação Participativa*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2003.

MARQUES, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social. Objectivos, conteúdos e métodos*. Educação Hoje. Lisboa. Texto Editora.

MILNER, P. & CAROLIN, B. (1999). *Time to listen Children. Personal and Professional Communication*. New York. Routledge Editor.

NASCIMIENTO, E. P. & CARVALHO, V. (2008). IV Certame de Derechos de La Infância Y Política Municipal. Programa Ciudades Amigas de la Infância. UNICEF, Comité Español. Madrid.

NASSIF, R. (1985). *Teoria de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Biblioteca de psicología y educación. Volume 9. Madrid. Editorial Cincel.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Coleção Ciências da Educação. Volume 19. Lisboa. Porto Editora.

PETRUS, A. (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel.

POSTIC, MARCEL (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa. Padrões Culturais Editora.

RUBIO, R. M; ARETIO, L. G. & CORBELLÀ, M. R. (2002). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Unidad Didáctica. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Librería UNED.

SARMENTO, M. J. (2009). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho.

SARMENTO, T. *et al* (2009). *Infância Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Coleção Infância, nº 14. Porto. Porto Editora.

SARMENTO, M. J., FERNANDES, N. & TOMÁS, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 1- 25.

SARMENTO, M. J., ABRUNHOSA, A. & SOARES, N. F. (2005). Participação Infantil na Organização Escolar. *Revista Administração Educacional*. Nº 5. Lisboa. Fórum Português da Administração Educacional.

SARMENTO, M. J. (2002, Abril). Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, nº 78, 1- 25.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (2002). Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Coleção Em Foco. Porto. Edições ASA.

SERRANO, P. S. (2003). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea Ediciones, S. A.

SERRANO, P. S. (2000). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid. Narcea Ediciones S. A.

SERRANO (1998). *Investigación en Educación Social. Metodologías*. Capítulo 15. Autor: António Petrus. Pedagogia Social. Barcelona. Ariel.

SOARES, N. F. (2006, Jan. / Jun.). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, nº1, 25 - 40.

SOARES, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações , Práticas e Poderes*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Ramo do Conhecimento em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Braga.

SOARES, N. & TOMÁS, C. (2004, Maio). O Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. V Congresso Português de Sociologia. Braga.

TRILLA, J. (1998). *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Horizontes Pedagógicos, nº 115. Lisboa. Instituto Piaget. Editora Ariel.

WEBGRAFIA

ARAÚJO, M. J. (2009). "Trabalhos de Casa" uma questão na ordem do dia. *A Página da Educação*. Versão Electrónica pesquisada a 12 de Janeiro de 2009 em <http://www.apagina.pt/?aba=6&cat=526&doc=13561&mid=1>

BUNCHAFT, A. F. & GONDIM, S. M. G. (2004). Grupos Focais na Investigação Qualitativa da Identidade: Exemplo de Aplicação. *Rev. Estudos de Psicologia, PUC-*

Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, Maio/Agosto 2004. Versão Electrónica pesquisada a 25 de Dezembro de 2008 em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v21n2/v21n2a05.pdf>.

Câmara Municipal de Aveiro (2009). Cidade Amiga das Crianças. Área de Intervenção. Suporte Versão electrónica pesquisada a 28 de Julho de 2009 em http://www.cmaveiro.pt/www//Templates/GenericDetails.aspx?id_object=30535&divName=138s1427s548s636&id_class=636

Convenção dos Direitos da Criança (1989). Infopédia. Porto Editora. Versão Electrónica pesquisada a 12 de Novembro de 2008 em [www.infopedia](http://www.infopedia.com).

CUNHA, M. J. S. (2008). A animação educativa no desenvolvimento pessoal e social de futuros formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), pp. 161- 185. Universidade do Minho. Braga. Versão electrónica pesquisada em Maio de 2009 em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n2/v21n2a08.pdf

HAMMARBERG, T. (2007). *Listen seriously to the views of the children*. Council of Europe. Lecture given by Hockak. Versão Electrónica pesquisada a 21 de Setembro de 2008 em www.coe.int/t/commissioner/Viewpoints/071119_en.asp

SANTALBERTA, C. S. (2007). Reflexões sobre a elaboração de relatórios de observação: Linguagem científica e subjectividade. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências HumAlbertas - Ano 06, número 11, 2007*. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/ USP. Versão electrónica pesquisada a 25 de Dezembro de 2008 em <http://www.unirio.br/morpheusonline/numero11-2008/carlasantana.htm>.

SANTOS, M. (2008). *A entrevista semi-estruturada*. Documento em versão electrónica pesquisado a 31 de Janeiro de 2008 em: <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/entrevista-semi-estruturada.html>

SANTOS, B. S. (2002). Em Torno de um Novo Paradigma Sócio-epistemológico – Diálogos. *Revista Lusófona de Educação*. Versão Electrónica pesquisada a 24 de Dezembro de 2008 em [http:// www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a10.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a10.pdf)

SILVA, S. S. (2009). Identidades culturais na pós-modernidade. Um estudo da cultura de massa através do grupo Casaca. Artigo em versão electrónica pesquisado a 29 de Agosto de 2009 em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-sergio-salustiano-identidades-culturais.html>"

\l "foot4#foot4

ANEXOS

PROJECTO "OS ALUNOS DA ESCOLA DO ALTO"

Índice dos Anexos

| | |
|---|----|
| ANEXO 1 - Caracterização do contexto da Escola do Alto | 3 |
| ANEXO 2 -Observação participativa I e II - Compreensão das interacções dos alunos e conhecimento das necessidades da turma | 10 |
| ANEXO 3 - Sessão de Grupos de Discussão Focalizada (GDF); Sessões de dinâmica de grupos; Discussão dos resultados das sessões | 13 |
| ANEXO 4 - Plano da preparação da sessão de Grupos de Discussão Focalizada e outra de dinâmica de grupos | 17 |
| ANEXO 5 - Entrevista temática para a caracterização do espaço escolar, gostos e preferências dos alunos de outras turmas | 25 |
| ANEXO 6 - Sessões de aulas dadas pelos alunos; Preparação de uma entrevista temática; Sessão de planificação dos workshops sobre as aulas dadas; Análise ou discussão das sessões | 28 |
| ANEXO 7 - Workshops realizados no Lar de Crianças e Jovens e Ficha da Avaliação da Actividade: Workshops no Lar | 45 |
| ANEXO 8 - Quadro síntese das acções desenvolvidas no âmbito do Projecto | 53 |

ANEXO 1

Caracterização do contexto da Escola do Alto

Caracterização do contexto da Escola do Alto

1. Tabelas representativas dos vários recursos humanos e físicos da Escola Básica 1 do Alto (Sede e Pólo) /Ano Lectivo 2008/09¹:

| 1.1 TURMAS DA EB 1 DO ALTO E PÓLO | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|------|------|-------|
| Turmas | | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano | Sede | Pólo | Total |
| 1 | 1º A | 22 | | | | 22 | | 22 |
| 2 | 1º B | 21 | 1 | | | | 22 | 22 |
| 3 | 2º A | | 24 | | | 24 | | 24 |
| 4 | 2º B | | 23 | | | | 23 | 23 |
| 5 | 2º/3ºC | | 6 | 4 | | | 10 | 10 |
| 6 | 3º A | | | 24 | | 24 | | 24 |
| 7 | 3º B | | | 23 | | | 23 | 23 |
| 8 | 4º A ² | | | | 25 | 25 | | 25 |
| 9 | 4º B | | | | 19 | | 19 | 19 |
| TOTAL | | 43 | 54 | 51 | 44 | 95 | 97 | 192 |

Recursos Humanos

| 1.2 PESSOAL DOCENTE | | | | | | | |
|----------------------|-----------|------------|------------------|-----------------|--------------------|--------|---|
| 1.2- PESSOAL DOCENTE | | | | Função | | Totais | |
| Categoria | | | | | | | |
| Titular | Professor | Contratado | Titular de turma | Apoio Educativo | Sede (EB1 do Alto) | Pólo | |
| Totais | 6 | 3 | 1 | 9 | 1 | 8 | 2 |

2. Caracterização do micro contexto da escola (alunos e encarregados de educação)

Apresentar-se-á, em primeiro lugar, o contexto de sala de aula e da turma do 4º ano, os comportamentos e atitudes e, de seguida, o contexto mais alargado (espaço urbano) onde a escola se insere. O contexto onde os alunos se encontram inseridos é importante

¹ Toda a informação relativamente à caracterização do contexto escolar foi gentilmente fornecida pela professora coordenadora de estabelecimento de ensino e que consta do Projecto Educativo da Escola.

² A turma do 4º ano em horário normal. Desta turma, os 12 alunos desenvolveram o Projecto em horário de Apoio ao Estudo.

para o Projecto. Conduz a uma melhor compreensão, quer das características da turma e da escola quer do contexto mais alargado da cidade.

A Escola Básica 1 do Alto situa-se no centro da cidade de Leiria e faz parte do Agrupamento de Escolas do Castelo. As aulas da EB1 funcionam em 2 edifícios: a Escola do Alto e a Escola Pólo. No ano lectivo 2008/2009 tinham um total de 192 alunos, em 9 turmas, a funcionar em horário normal. Existiam 2 turmas do 1º ano com 44 alunos, 2 turmas de 2º ano com 47 alunos, 2 turmas de 3º ano com 47 alunos, 2 turmas de 4º ano com 44 alunos e, ainda, uma turma do 2 e 3º Ciclos (esta última a funcionar na Escola Pólo com 10 alunos).

Os alunos que desenvolveram o Projecto no ano lectivo de 2008/2009 pertenciam a uma turma de 25 elementos e tinham aulas em horário normal (ver tabela 1.1) do 4º ano A: 14 do sexo masculino e 6 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Destes 25 alunos, 12 frequentaram as Actividades de Enriquecimento Curricular e desenvolveram o Projecto. Os alunos residiam no centro da cidade de Leiria. Referiram que estudavam e resolviam os trabalhos escolares num espaço reservado, em casa. A maior parte dos alunos passava o seu tempo livre a jogar no computador, a ver televisão e a praticar desporto, especialmente natação e futebol. Poucos alunos tinham expectativas em progredir nos estudos superiores. Apresentavam interesses nas áreas das Expressões e na Língua Portuguesa e menos interesse na Matemática e Estudo do Meio. O sucesso escolar da turma centrava-se nas duas primeiras áreas curriculares.

Como se pode verificar na tabela 1.2, a escola era composta por um conjunto de 10 professores, a leccionarem 8 na Escola do Alto (sede) e 2 na Escola Pólo do Alto.

A nível das **aprendizagens e dos comportamentos e atitudes**, a turma dos 12 alunos era bastante heterogénea. Segundo dados documentais analisados, a nível de relatórios de Planos de Recuperação, Registos de Avaliação das Aprendizagens, de Relatórios de Avaliação Psicológica e, ainda, pela análise das informações de uma entrevista temática feita à professora titular de turma, este grupo de alunos não tinha grandes dificuldades de aprendizagem, destacando-se casos pontuais a nível da área de Matemática: as duas meninas do Lar de Crianças e Jovens (a Alberta e a Fátima) e o aluno Roberto. Este último prejudicou as aprendizagens devido às faltas originadas pela permanência de mais de um mês consecutivo em visita à Ucrânia. A turma, em horário de Enriquecimento Extra Curricular (AEC), revelou, quase na totalidade dos seus 12

elementos, dificuldades de comportamento. A maior parte dos alunos manifestava dificuldade em seguir as regras de sala de aula, apresentava níveis de desconcentração elevados, conversação constante no período de permanência em sala de aula, durante a leccionação dos conteúdos curriculares, interrupção do normal funcionamento das aulas, levantando-se alguns alunos, com frequência. Denotavam-se casos de desinteresse pela escola, dificuldade na entrega dos trabalhos de casa e quebras ou avanços repentinos na aprendizagem, o que, conseqüentemente, produzia, na turma, um problema de comunicação interpessoal e grupo e de comunicação com os adultos. Dos 12 alunos descritos, 3 foram sujeitos, no passado ano lectivo, a um Plano de Recuperação, tendo obtido melhores resultados em todas as áreas, e 3 alunos sofreram um acompanhamento psicológico. Actualmente, continua a ser acompanhado, por psicólogos, um aluno que frequentou um estabelecimento público de saúde. Destes 12 alunos, duas alunas foram retiradas aos pais e acolhidas num Lar de Crianças e Jovens, outros dois têm sido, ainda, acompanhados pelos técnicos do Centro de Apoio a Crianças e Jovens de Risco, devido a problemas de negligência e maus-tratos por parte de familiares. Por outro lado, os alunos que manifestavam melhores comportamentos e atitudes mais adequadas ao ambiente de sala de aula eram 5 e não manifestavam quaisquer dificuldades no seu processo de aprendizagem.

É de realçar que esta caracterização coincide com respostas semelhantes dadas pela professora titular de turma, pela professora em horário de Apoio ao Estudo e pelo professor de Educação Físico-Motora. No entanto, segundo as afirmações do professor de Expressão Físico-Motora, o comportamento melhorava significativamente quando os alunos frequentavam as suas aulas e as aulas da professora titular de turma.

Relativamente aos **Encarregados de Educação (EE)** destes 12 alunos, a nível académico, apresentavam concluído o 12º ano, seguindo-se o 9º ano e, finalmente, o curso superior. A idade dos EE situava-se entre os 30 e os 45 anos. A sua maior parte trabalhava no sector terciário, sendo que poucos alunos eram subsidiados. A nível económico, as famílias eram de classe média-baixa.

Informavam-se sobre a aprendizagem dos alunos, eram pouco assíduos a reuniões, mas procuravam incentivá-los para a conclusão das tarefas propostas nos trabalhos para casa, salvo os pais de dois alunos.

3. Caracterização do macro contexto (a escola e a cidade)

O estabelecimento de ensino é um bloco de dois pisos com quatro salas de aula, cinco sanitários e um pátio onde, posteriormente, foi construída uma cozinha e, a poente, uma das salas onde funcionam o gabinete da coordenadora, a sala de Apoio Educativo e a biblioteca. Existe um complexo escolar, ou seja, um pavilhão pré-fabricado com duas salas de aula, cuja finalidade é acolher mais duas turmas. Mesmo assim, a maior parte das turmas funciona em horário duplo, não existindo instalações adequadas para a prática de actividades desportivas, embora se realizem no espaço do recreio. A construção da escola sede encontra-se ao abrigo de legislação que não permite o seu alargamento ou alteração por ter sido construída por um famoso arquitecto da cidade. Foi melhorada a pavimentação do recreio para acolher as actividades físico-desportivas e também pavimentada parte do recreio para colocar um pequeno parque infantil. A partir de 2005, a escola passou a funcionar em dois edifícios diferentes, estando no segundo edifício (Pólo do Alto) a funcionar quatro turmas. O edifício Pólo do Alto, antiga Escola José Saraiva, e agora denominada de Escola Pólo, pertence ainda ao CEL (Centro Educativo de Leiria). O Pólo também recebe alunos do 2º CEB. Foi aumentado e reformulado o edifício que ainda recebe o CEL (responsáveis pelo Centro Educativo de Leiria).

A nível do **espaço exterior à Escola do Alto**, a mesma encontra-se actualmente no centro da cidade de Leiria, tendo como fronteira umas das principais avenidas da cidade e ainda se encontra ladeada por outras artérias importantes deste pólo urbano. Salienta-se o forte movimento de tráfego rodoviário e pedestre em toda a sua zona envolvente. Esta encontra-se rodeada por altos prédios habitacionais, sem zonas verdes nem de lazer. As áreas habitacionais próximas da escola, que foram construídas nos últimos anos, são constituídas por pessoas de estratos sociais e económicos médio-elevados e as zonas antigas, próximas da escola, abarcam pessoas de extractos socioeconómicos diversificados. É de salientar que alguns alunos do referido estabelecimento de ensino frequentavam o Lar de Crianças e Jovens, próximo da escola, sendo necessário considerar, nesta zona urbana, um número reduzido de crianças abandonadas que habitam na cidade.

4. Entrevistas temáticas de apoio à caracterização do espaço físico e humano da Escola do Alto e Pólo

Ao nível de condições físicas, os alunos, depois de terem realizado uma entrevista temática à coordenadora da escola, e questionada relativamente ao que gostava de ver mudado na escola e qual a maior lacuna no que diz respeito aos recursos humanos, referiu que a escola Sede não tinha espaço suficiente para as crianças brincarem, necessitava de maior protecção à volta da escola e, ainda, ao nível de recursos humanos, a necessidade de colocar mais professores de apoio e de substituição. Relativamente à escola Pólo do Alto, a coordenadora mencionou que, quer a Presidente da Associação de Pais, quer as crianças do 4º ano, apontaram como problemas o recreio mal pavimentado e os grandes muros que cercam toda a área interior do edifício e, ainda, um ginásio em mau estado: uma sala de aula com grande barras de ferro que percorrem toda a sala e que não permitem a prática adequada de actividades desportivas. As crianças deslocam-se da Escola do Alto para o Pólo para almoçarem na cantina, pois esta não existe na escola Sede.

Pensou-se ser importante realizar as entrevistas, porque permitem que se coloque um conjunto restrito de perguntas focalizadas no que se deseja saber sobre um tema, mas também permite que as crianças possam aceitar as respostas de forma espontânea. Segundo Drever (1997:1), se se optar “por uma quase entrevista em estilo de conversa, permite que o entrevistado determine o decurso da discussão”. Ainda segundo a autora acima citada, a entrevista temática caracteriza-se por ser informal, conter perguntas abertas e não abertas, a tal ponto que o entrevistado pode ter alguma liberdade de discurso, saber o que pode ou não dizer e dizê-lo de forma mais genuína.

No sentido de caracterizar a escola e o que as crianças de outros anos escolares gostavam na escola, foi também realizada uma entrevista nas turmas da escola sede, ou seja, entrevistadas as crianças de vários anos, sobre o que não gostavam da escola Sede. Estas responderam que não gostavam de fazer trabalhos de casa, cópias e ditados, nem de serem magoadas pelos colegas. Ainda sobre o que mudariam na escola, os alunos realçaram o que queriam ver presente, como recursos físicos: uma piscina, um campo de futebol, mais um parque no recreio, aumentar os muros ou colocar uma cerca para jogos com bolas e, ainda, mudar o recreio de forma a ter mais espaço. Ainda entrevistados sobre se gostavam dos profissionais, na generalidade, responderam ser simpáticos, que nutriam amizade pelos

alunos e que os deixavam realizar algumas actividades desportivas do seu interesse. De entre um conjunto de 30 alunos de todos os anos escolares do 1º CEB, em horário das AEC na escola Sede, apenas dois alunos responderam não lhes fazer diferença gostarem ou não dos professores e auxiliares.

ANEXO 2

Observação participativa I e II - Compreensão das interacções dos alunos e conhecimento das necessidades da turma

Observação participativa I e II - Compreensão das interacções dos alunos e conhecimento das necessidades da turma

Observação Participativa I – 18 de Novembro de 2008

Observação Participativa II – 9 de Dezembro de 2008

Turma: 4º ano

Ano Lectivo: 2008 /2009

Local: Sala de Apoio ao Estudo em horário das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), à Terça-feira, das 16h às 16h 45 min.

Descritivo das observações:

Durante a **primeira observação**, apresentei-me como investigador aos alunos (nome, idade e a justificação da minha presença: realizar uma investigação e conhecer o que os alunos pensavam sobre a escola).

Os alunos resolviam exercícios de Matemática organizados da seguinte forma: grupos de pares e individualmente.

Durante as actividades, a professora de Apoio ao Estudo corrigia exercícios sentada na sua mesa e um aluno, a trabalhar individualmente, que havia sido transferido na semana anterior à da primeira observação, arrotava. O aluno tinha sido transferido por ter agredido um colega. Os colegas mais próximos recriminavam-no e outro discente disse um palavrão. Outro atirava um tubo de cola que lhe havia sido pedido. Quatro alunos brincavam levantados e aproximavam-se da mesa da professora para apresentar dúvidas, enquanto outro gritava (brincando com a sua régua, noutro canto da sala).

Uma aluna do Lar de Crianças e Jovens aproximou-se do investigador para tirar dúvidas acerca de exercícios de Matemática e foi auxiliada por ele. Sentou-se e comunicava com os colegas de outra mesa acerca dos exercícios e era esclarecida por eles. Outro aluno aproximou-se para perguntar novamente o nome do investigador, tendo-lhe sido dito o referido nome.

O clima de sala de aula era barulhento, confuso e desorganizado, havendo vários momentos de intervenção da professora, no sentido de os alunos respeitarem as regras, de

estarem sentados, mas essas mesmas regras não eram respeitadas. Despediram-se da professora após o toque de saída.

Durante a **segunda observação**, os alunos encontravam-se a realizar os trabalhos de casa e a professora circulava na sala procurando auxiliar os alunos que pediam apoio nos exercícios de Matemática.

Alguns alunos levantavam-se para tirar dúvidas, enquanto outro aluno gritava alto, de pé. Após ter sido chamado à atenção pela docente para baixar o tom de voz, não o fez. Outro discente levantava-se e dirigia-se ao quadro para desenhar, por iniciativa própria. Uma aluna atirava, da sua mesa, uma tesoura que um colega lhe havia pedido e virava-se para brincar com o colega que estava sentado na mesa detrás.

O ambiente de sala de aula apresentava-se conturbado e agitado pelo barulho dos alunos que falavam alto, levantavam-se para conversar com outros que realizavam o seu trabalho de forma individual e sem conversar. A professora interrompia, algumas vezes, esclarecendo dúvidas aos alunos com maior dificuldade e pedindo, aos que se encontravam levantados, que se sentassem, que não falassem alto e que respeitassem os colegas que estavam a resolver exercícios. Alguns alunos, que trabalhavam de forma individual, mantinham-se a realizar o trabalho e eram interrompidos, por vezes, pelos que estavam levantados.

Saíram de sala de aula após o toque da campainha da escola e alguns conversavam com o investigador perguntando quando viria novamente.

ANEXO 3

Sessão de Grupos de Discussão Focalizada (GDF)

Sessões de dinâmica de grupos

Discussão dos resultados das sessões

Sessão de Grupos de Discussão Focalizada (GDF)
(Uma sessão de GDF³ e de duas sessões de Dinâmica de Grupos
e discussão dos resultados)

O desenvolvimento desta técnica foi realizado no dia 16 de Dezembro de 2009 (ver guião, em Anexo 4). Durante o horário das aulas de Apoio ao Estudo, e após terem sido colocadas questões como “Gostas da escola / de estar na escola?” e “Se fosses presidente da escola o que mudarias?”, alguns alunos responderam que gostavam da escola e referiram o que gostavam de fazer, aspectos esses mencionados mais abaixo, nesta descrição. Outros continuavam a fazer desenho livre, proposto pela professora da turma. Outro aluno não estava a participar na actividade e pedia ajuda para concluir o TPC. No entanto, como escutava as ideias dos outros colegas, afirmou que gostava de basquetebol e que queria ensinar basquetebol. Outro aluno que gostava de ensinar crioulo e, ainda, outros alunos referiram que gostavam de ter mais um parque infantil na escola. Um aluno, que havia sido transferido, disse que gostava de jogar basquetebol.

O ambiente de sala de aula manteve-se muito confuso, alguns alunos levantavam-se constantemente, dançavam e interrompiam os colegas que levantavam o braço para falar.

Quanto à questão “Se fossem presidentes da escola o que mudariam?”, alguns alunos sugeriram: “mandava dar aulas de karaté”, “mandava construir mais salas de aula” e outro “mandava construir mais escolas”. O barulho e a confusão continuaram. Entretanto, um aluno que estava sentado, irritado, sugeriu que os colegas fizessem silêncio. Continuaram levantados. Tocou para a saída e os alunos pediram autorização para se retirarem. Despedi-me também deles com desejo de boas férias de Natal.

Alguns alunos pediram para ficar a arrumar as folhas dos desenhos e assim o fizeram.

Discussão dos dados obtidos e conclusão:

Pretendemos reflectir acerca das conclusões, a partir dos dados obtidos com base em técnicas de pesquisa, tendo como método a abordagem qualitativa na investigação. Segundo Bunchaft & Gondim (2004:4), a abordagem qualitativa permite compreender “um

³ Grupos de Discussão Focalizada

contexto particular, repaldando-se na interpretação, na busca de significado, na subjectividade e na intersubjectividade.” Neste âmbito, procurámos descobrir as necessidades de intervenção junto desta turma, registando as observações. Para Santana (2007:2007), torna-se importante “pensar que um relatório de observação necessita traduzir com objectividade - tão importante e venerada no seio do pensamento científico - o fenómeno ocorrido (...) para que se permita ao leitor, uma outra possibilidade de compreensão acerca do facto.”

Assim sendo, constatamos que, quer na observação I quer na observação II, o ambiente de sala de aula mantém-se desordenado durante a maior parte do tempo, mesmo após a intervenção da professora, no sentido de os alunos manterem o respeito pelas regras de sala de aula.

Com o recurso à Técnica de Grupo de Discussão Focalizada (GDF), na turma, (Anexo 3) pudemos reflectir, como referem Bunchaft & Gondim (2004:4), os “aspectos oriundos dos processos de interacção grupal, que não são facilmente acessíveis pela técnica de entrevista individual”.

Conclui-se que o ambiente de sala de aula não se alterou, no que diz respeito ao comportamento inadequado dos alunos, mesmo diante da presença do investigador e na ausência da professora da turma ou na presença da professora, durante as aulas das AEC. Refira-se, durante o desenvolvimento da técnica de GDF, o problema de ter havido conversas paralelas dos participantes, aspecto este que dificultou a normal condução da discussão acerca da escola e do que mudariam na mesma. No entanto, o desenvolvimento desta técnica foi importante para a recolha de dados, pois permitiu estabelecer a triangulação, ou seja, o uso e cruzamento de duas técnicas distintas para tirar conclusões semelhantes, na interpretação da realidade estudada.

Do descritivo e das aulas observadas, surge a necessidade de intervenção para conseguirmos responder ao problema centrado no ambiente de sala de aula, que é afectado pelo comportamento inadequado dos alunos, factor este evidente tanto na observação participante como no GDF. Deste modo, sugerimos que seja desenvolvido um conjunto de estratégias ligadas à dinâmica de grupo, no sentido de despertar, nos alunos, competências de comunicação pessoal entre pares e entre os alunos e os adultos (professores, auxiliares...), para qualificar as interacções na turma, potenciando a sua participação

efectiva nas tarefas escolares, no respeito pelas regras de convivência e de respeito pelo outro.

ANEXO 4

Plano de preparação da sessão de Grupos de Discussão Focalizada e outra de dinâmica de grupos

Plano de preparação da sessão de Grupos de Discussão Focalizada e outra de dinâmica de grupos

Técnica de GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA.

Neste contexto serve como instrumento de desenho de pesquisa, que redefine e clarifica conceitos no estudo, ajudando a avaliar as descobertas da pesquisa, e serve de diagnóstico das necessidades.

Sessão 1

Apresentação do investigador e interacção entre pares no espaço escolar sobre o tema: A escola que gostaria de ter.

- Conhecer as opiniões e os gostos dos alunos relativamente à escola (que aspectos sentem que poderão mudar a escola para melhorar o ambiente);
- Conhecer os alunos e estabelecer uma boa relação entre todos os participantes na investigação (para facilitar o processo de partilha de ideias entre todos);
- Compreender a visão e necessidades dos alunos relativamente à sua participação nas aulas (para poder iniciar e desenvolver com os alunos um Projecto que responda aos seus interesses);
- Compreender as interacções que se estabelecem entre pares, especialmente a interacção entre um aluno que não pertencia à turma e de duas alunas de uma instituição (Lar de crianças e jovens) com os restantes elementos da turma.

- Organização do grupo:

Um grupo de 12 alunos do 4º ano de escolaridade, de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, em horário de Actividades de Enriquecimento Curricular (entre as 16h30m e as 17h15m).

- Local:

Sala de aula com cadeiras em disposição circular. As sessões são gravadas, sendo os alunos informados da situação e pedida a sua autorização, referindo os objectivos a que o investigador se propõe.

- Apresentação

Os alunos conhecem o investigador participante. Contudo, o mesmo apresenta o objectivo da sua presença, o tema da sessão e como se desenrolará, de forma sucinta.

- Momento 1

O investigador apresenta e pede aos participantes para se disporem à vontade na sala. Apresenta-se, sem formalidade, e fala sobre o propósito da sua presença: desenvolver um estudo sobre a participação de crianças na melhoria da escola e conhecer o que os alunos pensam da mesma.

- Momento 2

- O que mais gostas de fazer na escola? (para explorar interesses, gostos e desejos dos alunos).
- As coisas que gostas, mesmo assim, mudarias? (para explorar as opiniões dos alunos relativamente ao que menos gostam na turma, nos professores e auxiliares).

Nota: A análise das respostas vai sendo feita ao longo da conversação e moderação do investigador, como meio de obter dados sobre o interesse das crianças. Num momento posterior, a discussão focalizada servirá para refinar certos conceitos, reflectir e compreender as intenções dos participantes (sessão II).

Pretende-se também descobrir a interacção entre os participantes em momentos de discussão sobre assuntos que lhes despertam mais interesse.

O investigador tem como função:

- Ser o facilitador/a da interacção e discussão;
- Desenvolver a capacidade de espaço para os diferentes membros do grupo trazerem as suas visões e conhecimentos;
- Tratar de que a discussão se desenvolva em torno do principal do tema “A escola que quero”;
- Sustentar a discussão e assegurar que os tópicos-chave sejam cobertos sem o constrangimento ou a precipitação de falar abertamente;

- Pedir a opinião dos alunos mais reservados.

Tempo máximo:

30 a 40 minutos.

Encerramento da sessão:

Agradecer a presença dos alunos;

Relembrar a garantia de confidencialidade da gravação da discussão.

Sessões de dinâmica de grupos (desenvolvimento pessoal e social)

“Uma técnica por si não é formativa, nem tem um carácter pedagógico. Para que uma técnica sirva como ferramenta educativa e libertadora, deve ser utilizada em função de temas específicos, com objectivos concretos e aplicados de acordo com os participantes com os quais se esteja a trabalhar. Para conhecer a realidade, o que pensam as pessoas, o que sentem, o que vivem e sofrem, torna-se necessário desenvolver um caminho de teorização sobre a prática como processo sistemático, ordenado e progressivo, voltar à prática, transformá-la, redimensioná-la e incluir novos elementos que permitem explicar e entender os processos da realidade que se vivencia”⁴.

E tu, que animal és?

Objectivos:

- Compreender a relação entre o modo como os alunos vêem os colegas e o modo como se percebem a si”;⁵
- Dar-se conta da importância da opinião dos outros para o auto-conhecimento.

Fase do grupo: Intermédia (conhecem-se desde o 2º ano de escolaridade)

Idades: A partir dos 10 anos (9 a 10 anos)

Dimensão do grupo: Entre 5 e 20 participantes (11 participantes)

Duração: Uma hora ou mais conforme o número de participantes

Local: Sala de aula, em horário de Apoio ao Estudo.

Data: 13 de Janeiro de 2009 (e 20 de Janeiro de 2009)

Material: Lápis e folhas de papel

Desenvolvimento⁶:

Jogo adequado aos alunos que já se conhecem na turma:

⁴ Introdução teórica à técnica utilizada e apresentação da actividade, retirados quase na *íntegra* (com pequenas alterações) *in* a 09 de Janeiro de 2009.

⁵ Introdução teórica à técnica utilizada e apresentação da actividade, retirados quase na *íntegra* (com pequenas alterações) *in* a 09 de Janeiro de 2009.

⁶ Introdução teórica à técnica utilizada e apresentação da actividade, retirados quase na *íntegra* (com pequenas alterações) *in* a 09 de Janeiro de 2009.

O animador⁷, nas folhas de papel – tantas quantas os participantes – escreve o nome de cada aluno e distribui-as por todos, de modo que cada um fique com uma folha de outro colega.

O animador pede ao grupo de crianças (12 elementos) que desenhe um animal que tenha as características psicológicas e comportamentais da pessoa cujo nome se encontra na folha que lhe foi entregue. O desenho deve ser claro. Caso não o seja, a criança pode indicar por baixo do desenho o nome do animal que representou. O produto final fica anónimo.

Recolhidos os desenhos, o animador fá-los circular, um a um, por entre os membros do grupo. Numa folha grande escrevem-se todas as observações relativas ao desenho e as características do animal-pessoa.

Acabada esta fase, o animador distribui a todos uma folha em branco e, desta vez, convida cada membro a desenhar o animal que melhor representa o modo como se percebe a si próprio.

No final, cada participante tem à sua frente dois desenhos de animais: o seu e o do seu colega. O animador lê em voz alta os atributos escritos na folha grande, e sugeridos pelo grupo, relativos ao animal que cada um escolheu.

Por último, abre-se a discussão e cada um pode avaliar se o animal escolhido pelo colega corresponde e é apropriado à percepção que tem de si próprio. Depois, o grupo avalia se o animal escolhido por cada membro, para se representar a si próprio, é correspondente e apropriado. Deste modo, cruzam-se as percepções, as próprias e as do grupo. O resultado deveria ser um incremento do auto-conhecimento modelado pelas próprias percepções e pelas percepções do grupo de crianças.

Sugestões para o animador:

Durante a observação dos desenhos, é útil solicitar o contributo de todos na interpretação das características psicológicas que se atribuem ao animal-pessoa e estimular, durante a comparação dos dois desenhos, a análise de eventuais diferenças na percepção.

⁷ Neste caso, o animador é o investigador participante, bem como a professora de Apoio ao Estudo, que tomou conhecimento prévio da planificação da actividade elaborada pelo investigador. A professora lecciona em horário das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Breve resumo descritivo da sessão e conclusão da tarefa proposta

Feedback dos intervenientes

Parte I: Desenho e descrição das características do animal, escolhidas pelos colegas:

Os alunos encontravam-se dentro da sala antes das 16:30. Convidei-os a sentarem-se depois de se terem despedido da professora titular. Perguntei aos alunos se queriam realizar uma actividade relacionada com a descrição dos comportamentos dos colegas. Os alunos aceitaram (todos) e propus a actividade “E se fosses um animal?” A professora das AEC⁸ entrou e participou na actividade com o António, pois não havia elementos em número par.

Os alunos tiveram dificuldade em realizar a tarefa. Associavam o animal à pessoa, mas nem sempre às suas características comportamentais, antes, às suas características físicas. Durante a actividade, após alguns minutos, os alunos quiseram escrever as características no quadro. O João deslocou-se ao quadro e escreveu a maior parte dessas características, assim como a Fátima, mas não havia pedido ao João para o ajudar. Entretanto, a Fátima e o João criticavam outros colegas depois de ouvirem as suas características, como “traquina” ou “choramingas”. A professora de Apoio ao Estudo interveio dizendo-lhes para manterem silêncio, pedido ao qual os alunos corresponderam falando mais baixo. Salienta-se que o António teve de sair com a mãe e não desenhou completamente o animal que tinha escolhido. Durante o registo dessas características, a Fátima queria ocupar no quadro o espaço reservado ao João. Ele não permitiu. A aluna ficou aborrecida e escondeu-se debaixo da mesa. Disse-lhe que podia participar quando quisesse, porém, não tinha razões para ficar aborrecida, pois interferiu na tarefa do colega, sem lhe ter pedido autorização.

Próximo do final da actividade, utilizei a técnica de brainstorming para que todos dessem a sua opinião de forma mais rápida e menos repetitiva. A primeira parte da actividade foi realizada. Quanto à segunda parte, combinámos realizá-la numa outra hora de terça-feira.

Ficou acordado informar o António sobre as suas características comportamentais e as do animal que escolheu.

⁸ Actividades de Enriquecimento Curricular.

Conclusão da parte I⁹:

A sugestão de actividade foi bem aceite por todos, porém, poderia ter sido desenvolvida com o intuito de tornar os participantes ainda mais integrados nela, usando de movimentações e imitação do animal, para que outros o identificassem. Por outro lado, o facto de se terem sentado em forma de semi-círculo permitiu também focar a atenção dos participantes. Mantiveram-se a maior parte do tempo sentados a realizar a tarefa de desenho e descrição das características comportamentais de cada animal. Ainda, o facto de realizarem uma actividade diferente da resolução de exercícios de Matemática permitiu que os alunos estivessem menos distraídos e dispersos.

⁹ A segunda sessão de dinâmica de grupos foi realizada para concluir a actividade da sessão 1 e foi também interrompida por um participante, que sugeriu terminar a sessão e iniciar a preparação de aulas dadas por eles. Todos os membros da turma concordaram. Por este motivo, não existe um descritivo da sessão 2 de dinâmicas de grupo.

ANEXO 5

**Entrevista temática para a caracterização do espaço escolar, gostos e preferências dos
alunos de outras turmas**

Entrevista temática para a caracterização do espaço escolar, os gostos e preferências dos alunos de outras turmas

Ao nível de condições físicas, numa pequena conversa informal com a coordenadora da escola, sem realização de entrevista elaborada para o efeito, a mesma referiu que existe uma lacuna no que diz respeito aos recursos humanos, realçou que a escola Sede não tem espaço suficiente para as crianças brincarem, necessita de maior protecção à volta da escola (uma rede devido aos jogos com bola) e ainda, ao nível de recursos humanos, a necessidade de colocar mais professores de apoio e substituição. Relativamente à escola Pólo do Alto, escola onde se desenvolvem as actividades do Projecto, segundo a opinião da coordenadora, da Presidente da Associação de Pais e ainda segundo a opinião das crianças do 4º ano, dispõe de um recreio mal pavimentado, de grandes muros que cercam toda a área interior do edifício e de um ginásio em mau estado que era, em tempos, uma sala de aula com grandes barras de ferro e que, actualmente, percorrem toda a sala e não permitem, eficientemente, a realização de actividades desportivas. Para o Pólo deslocam-se as crianças da Escola do Alto para almoçarem na cantina porque não existe uma na escola Sede.

A opção pelas entrevistas semi-estruturadas e temáticas permite que se coloque um conjunto restrito de perguntas focalizadas no que se deseja saber sobre um tema, mas também permite que, com as crianças, possam aceitar as perguntas e formular respostas de forma espontânea. Segundo Drever (1997:1), se se optar “por uma quase entrevista em estilo de conversa, permite que o entrevistado determine o decurso da discussão”. Ainda segundo a autora acima citada, a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por ser informal, conter perguntas abertas e não abertas, a tal ponto que o entrevistado poderá ter alguma liberdade de discurso, saber o que pode ou não dizer e dizê-lo de forma mais genuína. Por esse motivo, foram escolhidas entrevistas temáticas que ainda pudessem levar o entrevistado a responder sem constrangimentos a questões temáticas, mais amplas.

Entrevistadas as crianças sobre o que não gostavam na Escola do Alto, referiram que não gostavam de fazer trabalhos de casa, cópias e ditados, nem de serem magoadas pelos colegas. Ainda sobre o que mudariam na escola, os alunos realçaram o que queriam ver presente como recursos físicos: uma piscina, um campo de futebol, mais um parque no recreio, aumentar os muros ou colocar uma cerca para jogos com bolas e, também, mudar o

recreio de forma a ter mais metros quadrados. Ainda entrevistados sobre se gostavam dos profissionais na generalidade, responderam ser simpáticos, que nutriam amizade pelos alunos e que os deixavam realizar algumas actividades desportivas do seu interesse. De entre um conjunto de 39 alunos (1º, 2º e 3º anos) do 1º Ciclo do Ensino Básico, em horário das AEC, apenas dois alunos responderam não lhes fazer diferença gostarem ou não dos técnicos (professores e auxiliares).

ANEXO 6

Sessões de aulas dadas pelos alunos

Preparação de uma entrevista temática

Sessão de planificação de workshops sobre as aulas dadas

Análise ou discussão das sessões

Sessões de aulas dadas pelos alunos

Aula de Ciências da Natureza

Temática: “Aula” do aluno Valério com a exploração do tema “Oceanos”

Local: Escola Básica 1 de Leiria

Nº alunos: 10

Alunos que faltaram: Fátima e Eduardo¹⁰

Ano: 4º ano de escolaridade

Objectivos:

Tornar participativa a intervenção das crianças; ter em conta as suas necessidades;

Compreender as dinâmicas de comunicação e interacção entre alunos e adultos.

Descritivo da aula de Ciências da Natureza

Alguns alunos, antes da hora de iniciar a aula de Apoio ao Estudo, encontravam-se sentados a resolver exercícios de Matemática. O aluno Valério, após ter-se reunido comigo para apresentar as pesquisas que havia realizado, entrou em sala de aula. A professora de Apoio ao Estudo sentou-se ao lado do António e eu¹¹ sentei-me numa mesa com um aluno que estava sozinho.

O Valério, após afixado o título da aula (*Os oceanos*) e os desenhos de seres marinhos, esperava a chegada do Rui à sala. Fez uma breve apresentação do objectivo da sua presença: “Boa tarde. Eu sou o professor Valério e vim dar-vos uma aula sobre os Oceanos”. Os restantes elementos da turma mantiveram-se a ouvir as palavras do “professor”, organizados por pares, excepto o Rodolfo e a Alberta que se sentaram no fim da sala, escutando o colega Valério. Entretanto, o João esclareceu que não queria responder a questões que não tinham sido ainda expostas pelo “professor” e, assim, o Valério decidiu escrever os conteúdos sobre os oceanos, no quadro, com o objectivo de colocar perguntas

¹⁰ O número de alunos no horário de Apoio ao Estudo é de 11, porque o aluno Emanuel não se encontra a frequentar as aulas de Actividades de Enriquecimento Curricular, por opção da mãe. Foram estabelecidos contactos entre mim e a criança, no sentido de saber se gostaria de voltar a frequentar as aulas, ao que o aluno não quis responder. Procurar-se-á contactar a mãe com o intuito de saber se será possível que o mesmo integre novamente a turma, desde que queira fazê-lo.

¹¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular para me definir como investigador.

depois. Entretanto, enquanto oito alunos copiavam os conceitos do quadro, o António brincava com a PSP (pequeno aparelho computadorizado com jogos), tendo sido chamado à atenção pela professora do Apoio ao Estudo, que se ofereceu, posteriormente, para lhe passar os conteúdos. Decido perguntar-lhe se também gostaria de realizar uma actividade diferente ou se gostaria de preparar uma aula. O aluno referiu que talvez gostasse de preparar uma aula de Matemática, hipótese que ficou em aberto. Entretanto, os restantes alunos continuaram sentados, à excepção do João, que atirava a caneta emprestada do Valério. O Valério e o Baltazar chamaram-no à atenção para que não atirasse os objectos. Seguidamente, o “professor” retirou-lhe pequenos pedacinhos de “círculos com cara risonha” da tabela de comportamento e colocou-os numa outra tabela. Se se acumulasse mais de cinco risonhos nessa tabela, iria ter de sair da sala. O João dirigiu-se ao Valério para lhe dar, em mão, os referidos objectos emprestados, esferográfica e ainda um esquadro, e o António moderou o comportamento inadequado. Entretanto, o aluno Baltazar não queria passar os conteúdos, porque não gostava daquela aula. Pedi-lhe que fizesse a planta da sala de aula com o nome dos alunos. Pretendia-se saber como se organizava, no espaço de sala de aula, a turma em horário normal durante a manhã¹².

Entretanto, o Carlos teve de sair com o irmão mais velho e ficou bastante aborrecido por não ter ficado até ao final da aula. O João levantava-se ocasionalmente, após ter terminado de passar aspectos do tema abordado, e diminuiu consideravelmente o comportamento perturbador: falar alto, caminhar na sala, atirar objectos... O Valério encetou pela apresentação de curiosidades já quase a tocar para o fim das aulas e os alunos, após ouvida a campainha, foram questionados pelo investigador se haviam gostado da sessão. Os alunos responderam que “sim”, excepto o António e o Baltazar.

Ficou acordado, por todos os presentes, que a aula do João fosse dada pelo mesmo, na quinta-feira, dia 22 de Janeiro, com o apoio do professor de Educação Física, no horário das 12h às 12h45, e que o aluno traria o seu próprio plano de aula.

Análise interpretativa da aula de Natureza

Relativamente ao comportamento dos alunos, denotou-se um maior respeito pelas regras de sala de aula e de convivência. Os alunos estiveram sentados a maior parte do

¹² Os alunos em horário normal de manhã e tarde até às 16h são em número de 25. Durante as AEC, são em número de 12.

tempo. O João esteve levantado algumas vezes. O facto de o Valério ter tomado a iniciativa de controlar o comportamento inadequado do João e do António, através do recurso às “caras risonhas”, favoreceu o clima de maior atenção na sala. Entretanto, a Fátima, uma aluna bastante irrequieta e que, por vezes, desestabilizava a turma, havia faltado às aulas, o que pode ter contribuído também para o ambiente mais calmo. Por outro lado, o aluno Valério soube aceitar a opinião dos colegas e passou os conteúdos no quadro, o que favoreceu igualmente uma maior estabilidade ao nível do saber respeitar as regras de convivência, escutar as opiniões dos outros e colocá-las em prática.

Portanto, o facto de o aluno apresentar aulas, ou realizar actividades do seu interesse, desenvolveu uma dinâmica de respeito pelas regras e uma dinâmica comunicacional entre pares. Por outro lado, o aluno, antes das aulas (30 minutos), esteve a apresentar-me os conteúdos de forma segura, auto-confiante, o que denunciou uma boa preparação e consciência do trabalho que iria realizar.

Sessão de preparação de aulas de ginástica e preparação de uma entrevista temática

Temática: Sessão de diálogo no grupo acerca do feedback sobre as aulas de ginástica e elaboração de entrevista temática.

Local: Escola Básica 1 de Leiria

Nº alunos: 11

Alunos que faltaram: Eduardo¹³

Ano: 4º ano de escolaridade

Objectivos:

Relativamente à discussão sobre as aulas pretendemos:

- Desenvolver actividades próximas da realidade e necessidade das crianças;
- Desenvolver uma dinâmica de comunicação entre o professor e os adultos: professor das AEC em Educação Física e também entre o investigador e as crianças.

¹³ Cf. nota 11

Descritivo das aulas dadas no pátio da escola e na sala de aula (ginástica e francês)

Ao entrar na sala de aula, procurei questionar os alunos acerca de como tinham sido desenvolvidas as aulas que o aluno João havia preparado em Educação Física (do Bloco de Ginástica) com a presença do professor de Expressão Físico-Motora. Referiu que haviam decorrido bem, mas que teve problemas na organização dos grupos, pois nem todos queriam agrupar-se da forma como ele havia seleccionado os colegas. Os colegas defenderam que tinham gostado, mas não do facto de terem sido quase “forçados” pelo colega a fazerem parte de um grupo de elementos no qual não se sentiam à vontade para jogar e formar equipa. Após ter tido uma breve conversa com o professor de Ginástica das AEC¹⁴, professor de Expressão e Educação Físico-Motora, sobre o que havia observado na aula do aluno, o mesmo referiu que auxiliou o aluno na preparação de alguns aspectos técnicos. Destacou igualmente o problema na formação de grupos para a actividade, mas não lhe deu importância significativa, referindo que era normal os alunos gostarem de formar os seus próprios grupos e que isso não trazia desvantagens no desempenho das actividades desportivas. Os alunos acabaram por organizar-se por grupos formados segundo a sua vontade e não pelas escolhas do colega que preparou a aula.

Na aula de Apoio ao Estudo, perguntei se queriam dar mais aulas aos colegas, tendo o António, a Fátima e a Alberta optado pelas de Educação Física e o Rui pela aula de Francês, mencionando que iria ter apoio do pai a prepará-la. A aula do aluno Rui ficou agendada para o dia 19 de Fevereiro de 2009.

Perguntei aos alunos se desejavam **fazer a caracterização da escola** com a elaboração entrevistas. Foram sugerindo ideias, no sentido de realçarem aspectos positivos e menos positivos da sua escola e conhecerem a opinião dos colegas relativamente à escola e aos professores.

Os alunos quiseram dividir-se em dois grupos, porém, como as questões ainda não estavam totalmente redigidas, os mesmos optaram, com o meu apoio, por formar somente dois grupos de entrevistadores após a redacção das questões.

As entrevistas estruturadas centraram-se em dois temas: o da contextualização do espaço da escola, feito pelos alunos, realçando a perspectiva do que havia de positivo e negativo ao nível dos espaços e dos recursos humanos, e, por outro lado, o de conhecer a

¹⁴ Actividades de Enriquecimento Curricular

percepção que os alunos de outras turmas tinham acerca do que gostavam e não gostavam na escola e nos professores. Depois de elaboradas as questões, saíram da sala de aulas para pedir autorização às professoras para as realizar. Aceitaram, com agrado, que os alunos de outras turmas respondessem às perguntas.

Análise interpretativa às aulas de ginástica e francês

À semelhança dos resultados obtidos pelo Valério, as aulas de Francês, do Rui, as aulas de Educação Física pela Fátima, em conjunto com a Alberta, e ainda as aulas de Educação física do António, revelaram alguns dados importantes e positivos:

Os alunos encontram-se numa situação de emancipação das suas capacidades e competências, porque se aproximam, de forma contagiante, do professor de Educação Física para apresentar os seus planos de aula, discutem quem vai organizar a próxima aula e respeitam a ordem de apresentação das aulas. Por outro lado, após terem conversado com o professor Rui, os alunos quiseram intitular-se de “professores estagiários”, porque referiram que sentem que estão a aprender também com as suas próprias aulas. Relativamente às aulas de Francês, houve já a participação dos pais na elaboração de plano, acompanhado de uma ficha de consolidação de conhecimentos. Estiveram a maior parte do tempo sentados e atentos nessas mesmas aulas. Pontualmente, o comportamento do João é inadequado, ou seja, ainda grita na sala e a Fátima nega-se a concluir os trabalhos se não tem autorização para ajudar o professor ou não é adequado fazer outra tarefa que ela própria sugere. Porém, os participantes conseguem manter-se mais tempo concentrados na tarefa. O Eduardo apresentou-me um plano de aula para ensinar crioulo nas aulas da professora titular, o que beneficia toda a turma dos 25 alunos em horário normal. Após ter falado com a professora titular da turma, a mesma disponibilizou tempo de aula para a referida participação da parte do Eduardo. O aluno veio mostrar-me, contente, a planificação redigida de forma manuscrita, dizendo que estaria pronto a qualquer momento e que tinha tido o apoio do pai. A aula ficou para ser apresentada em Março.

Ora, esta forma contagiante de os participantes se dedicarem a mostrar as suas potencialidades ao grande grupo (turma) manifesta uma vontade de participar activamente na escola de forma diferente, mais participativa, a partir do que mais gostam. Por outro

lado, denota-se uma total liberdade de acção nas escolhas e na implicação na tarefa de elaborar o plano de aula. Milner & Carolin (1999:99) reflectem sobre o saber escutar e dar voz às opiniões das crianças nas decisões que afectam a escola, procurando incentivar os professores à “cultura da escuta” dos discentes no processo educativo e que esta atitude pode vir a melhorar a própria escola:

“Recentemente exemplos de como escutar as crianças têm sido desenvolvidos em escolas e podem ser vistos como iniciativas que aumentam e desenvolvem a educação social bem como a melhoria da escola”.

Defendem, os mesmos autores acima citados, que é de suma importância que se desenvolvam formas de escuta dos problemas das crianças, como forma de educar os adultos a melhorar o seu processo de escuta das opiniões e ideias daqueles que educam. Estes Projectos estão já a ser desenvolvidos em escolas do 1º ciclo e nas escolas secundárias do Reino Unido.

Situando-nos nos descritivos: para se tornar este Projecto mais conhecido, um aluno que não pode participar nas AEC irá apresentar aulas de crioulo aos elementos da turma em horário normal e irá ser sugerida a sua apresentação fora da escola, se assim for possível. Por que não apresentá-lo na Instituição ou Lar de Crianças e Jovens? Foi esta a sugestão dada pela Fátima e que foi aceite pelos colegas da turma.

Análise interpretativa da sessão de elaboração, na sala, de uma entrevista temática, com a participação activa dos intervenientes

Relativamente à entrevista, pretendeu-se prepará-la com questões simples, para que as crianças pudessem registar as respostas relativamente às boas ou menos boas condições do espaço da escola e acerca do número de crianças, professores e auxiliares frequentavam a escola. Como refere Santos (2008),¹⁵ “na entrevista (...) o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a serem cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade”, ou seja, as questões podem não seguir exactamente a ordem prevista e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Este tipo de perspectiva permitiu que as crianças construíssem, de forma participada, um conjunto de questões, tendo em conta os seus

¹⁵ Santos, Mário (2008). *A entrevista semi-estruturada*. Documento em versão electrónica retirado em Janeiro de 2008

interesses e curiosidades acerca de como se encontra a escola e de como poderá ser melhorada ao nível dos aspectos físicos e humanos. Exemplos de questões sugeridas pelos alunos:

- O que pode ser melhorado na escola?
- Quem podemos contactar?
- Gostas dos professores e auxiliares?
- O que mudarias na escola se fosses presidente da mesma?

Ao orientar os intervenientes a participarem na contextualização e caracterização do que de bom e menos bom passa pela escola, elas próprias poderão refutar alguns aspectos e enriquecer essa mesma caracterização para que sejam escutadas as suas opiniões, relativamente à mudança do espaço. Esta atitude participativa faz com que os alunos se sintam parte integrante do espaço e ocupem status e “poder” na escola. Poder-se-á, deste modo, contrariar o que Graue & Walsh (1998:29) referem: “as vidas das crianças de hoje vão-se tornando cada vez mais institucionalizadas pela escola e os contextos de atendimento (...) desenrolam-se cada vez mais sobre a vigilância dos adultos.” Ora, tornou-se essencial atender que a visão das crianças relativamente à escola, e o que tem de positivo ou negativo, nos fosse fornecido em dados concretos. O que uma criança deseja melhorar numa escola não significa, necessariamente, o que o adulto quer ver melhorado e, por isso, apresenta-se a fundamentação do uso destas entrevistas elaboradas pelos próprios actores participantes neste Projecto de Investigação-Ação Participativa.

Numa breve reunião com a presidente da Associação de Pais, ficou também decidido que se iria questionar as crianças relativamente ao que queriam ver mudado no pátio da outra parte da escola (Pólo), pois sabe-se que o pátio desse pólo tem paredes enormes, ou seja, tem um espaço exíguo para brincarem. Não podendo ser feita qualquer intervenção (obras) ao nível de alargamento desse espaço, devido à saída tardia de um núcleo ou Centro Educativo de Leiria, houve já o pedido para que as crianças pudessem ver as paredes desse recreio ou pátio pintadas, a seu gosto. Se assim o desejarem, as crianças desse pólo da Escola do Alto poderão escrever à Câmara Municipal a pedir autorização e a própria APEA¹⁶ (Associação de Pais da Escola do Alto) poderá entregar o referido pedido das crianças, em mãos, à Sra. Presidente Câmara.

¹⁶ Associação de Pais da Escola do Pólo do Alto

Por outro lado, o resultado da reunião com a APEA surtiu efeito, tendo sido já acordada a afixação de tabelas de basquetebol na escola, após solicitação quer da associação quer da coordenadora de estabelecimento da Escola do Alto¹⁷

Sessão 1 - Aula de Crioulo (Cabo Verde) do Eduardo

Temática: “Aula” do aluno Eduardo sobre o tema: Crioulo

Local: Escola Básica 1 de Leiria

Nº alunos: 12

Alunos que faltaram: 0

Ano: 4º ano de escolaridade

Data: 21/04/2009

Objectivos:

- Participar no Projecto tendo em conta as necessidades de intervenção dos seus elementos, gostos e preferências;
- Dar a conhecer a cultura, língua e raízes culturais de Cabo Verde.

Descritivo da aula de Crioulo

Quando entrei na sala de aula, os alunos esperavam que outros colegas da turma chegassem. Sentei-me aguardando também por eles e cumprimentei alguns que ainda não tinha visto no pátio do recreio. Enquanto as crianças circulavam conversando em pequenos grupos, fui anotando as suas interacções e a forma como se organizavam: conversavam acerca dos trabalhos de casa e auxiliavam-se uns aos outros. Após a entrada de todos os alunos, pedi que prestassem atenção ao colega Eduardo que ia dar a aula de Crioulo.

O Eduardo, enquanto escrevia a palavra "dialecto" no quadro, foi interrompido pelo João que gritava estar mal escrita a palavra. Pedi ao aluno que baixasse o tom de voz para permitir que o Eduardo continuasse a aula, mas o aluno referiu que não ia respeitar o colega, porque eles não o haviam deixado (os seus colegas) dar a aula de Ginástica e que não aceitava estar mal escrito DIALECTO. O aluno levantou-se para corrigir a palavra e o

¹⁷ Posteriormente foi também aprovada a decoração das paredes da escola Pólo do Alto, após a redacção, pelas crianças, de uma carta que não chegou a ser entregue à Presidente da Câmara de Leiria.

Eduardo sentou-se à espera que fizessem silêncio, enquanto os colegas (Carlos, Rodolfo, Roberto), numa mesa, mantinham a conversa sobre os TPC e os resolviam em conjunto.

Depois de o Eduardo se ter levantado duas vezes para tentar dar a aula e se ter sentado, outras duas vezes, a aguardar que houvesse silêncio na sala, a professora do que lecciona na aula de Apoio ao Estudo interveio referindo que os colegas da turma iriam ter uma participação junto da professora titular de turma, se continuassem a desrespeitar o colega e o seu trabalho.

O aluno finalmente continuou a apresentação da aula indicando o nome das ilhas de Cabo Verde, a sua localização geográfica e, ainda, aspectos sobre a gastronomia do país. Entretanto, tocou para a saída. Enquanto o aluno deu a aula, os colegas pegaram numa folha para registar o que ele havia escrito. O grupo que resolvia o TPC ouviu o pedido da professora do Apoio ao Estudo. Houve, durante o registo escrito, maior participação dos intervenientes.

O Eduardo dirigiu-se a mim e disse-me que ia preparar melhor a aula, já que não tinha apresentado, aos colegas, uma pequena ficha com os conteúdos resumidos. Ficou decidido, com o acordo de todos os elementos da turma, que o Eduardo iria ter outra sessão para organizar melhor a aula, ou seja, a segunda parte da aula. Os colegas ofereceram-se para ajudá-lo: o Carlos, o João, o Rui e o Vítor.

Despedimo-nos desejando uma boa semana de aulas.

Análise interpretativa da aula de Crioulo do Eduardo

Ao longo de todas as sessões, os alunos sempre se encontraram em situação de grande bulício no momento da entrada em sala de aula. Gradualmente, iam estando mais atentos, organizavam-se de forma diferente, nas últimas sessões: a par, em grande grupo em frente ao computador, esperando pelos colegas que iam chegando do intervalo. O António, uma criança com alguma dificuldade de interacção, procurava esclarecer os colegas que se juntavam a ele acerca das regras do jogo na Playstation ou no computador Magalhães. Ao longo do desenvolvimento do Projecto, denotou-se uma transformação positiva gradual, durante as sessões de aulas, na forma como os alunos interagiam, diminuindo os focos de isolamento entre colegas de turma. O Eduardo e o António integraram-se melhor na turma e eram aceites pelos colegas que os recebiam nos grupos de

conversação e trabalho; o Baltazar, sempre calado, aproximava-se do António para jogar no computador e iniciava a entrega de fichas ou outras tarefas simples; o Carlos pedia à mãe para não o levar mais cedo para casa e o João pedia desculpa quando se portava de forma incorrecta. Denotou-se um crescimento, e alguma maturidade, no modo como se organizavam, aumentando o sentido de grupo e de equipa e denotando-se alguma orientação interna no grupo-turma, uma gestão mais eficaz e equilibrada nos relacionamentos e nas atitudes.

O João desestabilizou a aula de Crioulo, manifestando alguma fragilidade e revolta na forma como reagiu ao erro de ortografia do colega na palavra "dialecto" e como criticou o colega quando este procurava apresentar o seu trabalho. De facto, o João, quando deu a aula de Expressão Físico Motora, referiu que teve problemas com os colegas: "...eles também não aceitaram a maneira como fiz os grupos e agora pagam...". Durante a sua aula, os colegas não aceitaram o seu critério de formação de grupos para a realização de exercícios e só chegaram a acordo após a intervenção do professor de Educação Física. O João não conseguiu ultrapassar essa barreira e, mesmo tendo sido esclarecido, por mim, que nem sempre a forma como organizamos os grupos é aceite pelos colegas da turma e que devemos ter em conta as preferências de certos alunos mais indisciplinados, o aluno não quis compreender. Após terem sido advertidos, por mim e pela professora do Apoio ao Estudo, para manterem silêncio e respeito pelo trabalho dos colegas, os alunos acabaram por acalmar-se e estar mais atentos. Penso que este desinteresse pela aula do Eduardo, manifestado por quase a totalidade dos elementos da turma, se deveu também à falta de preparação do aluno, apesar de ter sido aconselhado por mim, antes da aula, a preparar bem a actividade com recurso a fichas de concretização e sistematização do que havia ensinado. Na verdade, o aluno, quando terminou a primeira sessão, aproximou-se de mim referindo que precisava de preparar melhor a aula. Notou-se já uma atitude reflexiva relativamente à sua acção. Os outros alunos ofereceram-se a auxiliá-lo depois de ouvirem o que o Eduardo me havia dito. Ao longo das últimas sessões, notava-se uma transformação na forma como os intervenientes se organizavam e se apoiavam, para que o colega fosse bem sucedido, para que não desanimasse, como aconteceu quando aguardava que todos fizessem silêncio.

Para além da compreensão do esforço do colega em tentar dar a aula, verificou-se uma maior cooperação do grupo-turma, maior participação de todos os elementos no sentido de garantirem uma melhor apresentação de trabalhos, sentido de grupo e atitude

auto-reflexiva, ou seja, os alunos colocaram-se no papel do professor titular de turma. Ao longo das sessões houve, de facto, maior interesse e participação, mas continuaram a existir, no início das aulas, os focos de instabilidade e bulício seguindo-se, no entanto, uma gradual concentração nas actividades realizadas, como se pode verificar no descritivo "... o "professor" deu a aula, os alunos pegaram numa folha para registar o que o Eduardo havia escrito.".

**Sessão de planificação de workshops sobre as aulas dadas
e organização da segunda sessão de aula de Crioulo. Análise das sessões.**

Temática: Planificação dos workshops sobre as aulas dadas

Local: Escola Básica 1 de Leiria

Nº alunos: 12

Alunos que faltaram: 0

Ano: 4º ano de escolaridade

Data: 29/04/2009

Objectivos:

- Participar em actividades de organização das aulas e preparação de recursos (fichas);
- Seleccionar orientadores/organizadores para exporem os trabalhos nos workshops e auxiliares para apoiarem os orientadores dos mesmos;
- Melhorar as fichas e organizar os recursos necessários;
- Interagir com outros colegas de outras instituições e dar visibilidade ao Projecto.

**Descritivo da sessão planificação dos workshops sobre as aulas dadas e
preparação da sessão 2 da aula de crioulo**

Quando entrei na sala, alguns alunos encontravam-se a conversar. Cumprimentei-os e pedi, enquanto esperavam, que fossem pensando como poderiam organizar melhor as aulas e as fichas para a realização dos workshops no Lar de Crianças e Jovens. Enquanto conversavam alto acerca de jogos de computador, chegaram os elementos da turma mais atrasados: António, Fátima e Roberto.

Repeti o pedido para selecção dos elementos que iriam organizar os workshops e procedeu-se à votação. Escolheram, levantando o braço, os elementos: Valério, para dar as aulas de Ciências da Natureza; Carlos, para dar as de Desenho; Baltazar, para dar as aulas de Francês; e Eduardo, para as de Crioulo. Durante o processo de escolha das aulas de Francês, o Rui opôs-se dizendo que não queria dar aulas, mas quando convidado pelos colegas para o fazer, o aluno referiu que iria pensar.

Ofereceram-se também os elementos que iriam ajudar os “professores estagiários”, ou seja, os assistentes para distribuição de fichas, recolha das mesmas e reposição de material que pudesse faltar durante a sessão/workshop. Durante esta parte da sessão, os intervenientes organizaram-se em grupos de 3 ou 4 elementos. Decidiu-se que os restantes membros da turma iriam ficar nos workshops a realizar as actividades, integrados nos grupos formados no Lar. Os assistentes, após terem sido questionados por mim sobre a razão pela qual escolheram ficar a assistir um colega e não outro, referiram, especialmente a Fátima e o João, que isso se devia ao facto de terem gostado mais da aula desse colega e não por gostarem mais desse colega.

O Valério teve como assistentes o João e o Rodolfo; o Carlos teve o Nuno e o Rui; e o Eduardo teve como assistentes o António e a Fátima. Na sessão de preparação das aulas, o Baltazar optou por preparar o workshop. O aluno sentia-se com alguma timidez para dar a aula, mas acabou por tomar a iniciativa e seguir o conselho dos colegas que haviam convidado o colega a participar. O João preferiu ficar como assistente do Baltazar e este último escolheu a professora do Apoio ao Estudo como assistente.

Passados 20 minutos para a escolha dos "professores" e assistentes, os 4 elementos da sessão anterior que se haviam oferecido para ajudar o Eduardo a organizar as suas aulas foram para o computador prepará-las. Posteriormente, quase no final das aulas, e depois de organizada a lista de assistentes e de eu ter explicado aos alunos que as aulas de Ginástica não podiam ser realizadas, devido à falta de espaço para a realização da mesma, os restantes intervenientes realizaram actividades livres: conversavam em grandes grupos à volta do computador e outros sentaram-se em pares a realizar os TPC.

Despedimo-nos após o toque.

Análise interpretativa da planificação dos workshops sobre as aulas dadas e da preparação da segunda sessão de aula do Eduardo

Os alunos, ao escolherem apoiar o colega tendo como critério a aula que mais gostaram e não o facto de serem amigos desse colega, demonstraram maturidade e consciência democrática. Os alunos que não podiam ser auxiliares procuraram integrar-se num workshop. De facto, quando um elemento (Fátima) sugeriu apresentar o trabalho realizado aos elementos da Instituição (Lar) que ela própria frequentava, todos a apoiaram de forma a contribuírem para que as meninas e jovens do Lar conhecessem o seu trabalho. A Fátima procurou também levar os colegas ao Lar, de forma dar a conhecer a sua realidade para além do espaço escolar. Verificou-se que os intervenientes tinham confiança no seu trabalho, gostavam de o partilhar e ensinar aos outros o que haviam aprendido. O desenvolvimento gradual das competências de comunicação e relação entre os alunos foi uma mais-valia para compreender a evolução positiva na relação entre os elementos do grupo. Reparei que o Baltazar e o Roberto nem sempre participavam nos trabalhos de forma a apresentarem bem as fichas ou a escutarem atentamente o que se dizia nestas sessões e não se ofereceram para dar aulas nem mesmo para serem assistentes na apresentação dos workshops. No entanto, participavam na escrita e resolução das fichas e actividades propostas pelos colegas. No caso do Roberto, algum do seu desinteresse talvez se devesse à permanente ocupação do aluno após as horas das AEC¹⁸, porque via-o, juntamente com o António, num centro de explicações depois das horas das AEC. Por vezes, questionava-os sobre a fraca participação e referiam que não gostavam de dar aulas. Todavia, enquadravam-se bem nos grupos de trabalho, na realização de entrevistas, ou mesmo na distribuição de recursos. O tempo que passavam com os colegas, mesmo conversando e brincando, era, na minha opinião, mais importante. O facto de conversarem, de se ligarem mais a outros elementos do grupo em conversas informais, o que não acontecia no início do ano, foi propício ao desenvolvimento de aulas onde imperou a vontade dos intervenientes. No caso do Baltazar, que raramente se juntava em grupo, gradualmente começou a participar e a jogar com o António e o Roberto no computador. O Roberto, que passava muito tempo sozinho a resolver os TPC, integrou-se gradualmente em conversas do grupo, a deslocar-se de forma livre na sala e a estabelecer contactos com todos os elementos da turma.

¹⁸ Actividades de Enriquecimento Curricular.

Situando a acção na preparação dos workshops, os elementos que prepararam as aulas e iriam ser "professores" teriam os seus assistentes, enquanto que alguns colegas brincavam de forma mais serena. Já se sentia uma organização interna no grupo, uma autonomia e respeito mútuos e uma participação, voluntária, de forma a contribuir para a unidade e equilíbrio no relacionamento entre os elementos da turma.

Sessão 2: Aula de Crioulo (Cabo Verde) do Eduardo

Temática: Preparação da aula do aluno Eduardo sobre o tema: Crioulo (parte 2)

Local: Escola Básica 1 de Leiria

Nº alunos: 12¹⁹

Alunos que faltaram: 0

Ano: 4º ano de escolaridade

Data: 05/05/2009

Objectivos:

- Tornar participativa a intervenção das crianças no Projecto, tendo em conta as suas necessidades;
- Dar a conhecer a cultura (língua e raízes culturais) do aluno;
- Estabelecer a comunicação e interacção na turma.

Aula do aluno Eduardo de Crioulo (Cabo Verde), sessão 2

As crianças encontravam-se sentadas na sala de aula quando entrei (atrasado, pois tinha estado a conversar com a coordenadora sobre o seguro escolar para a saída ao Lar e atrasei-me 15 minutos). Pedi desculpa aos intervenientes. Os participantes encontravam-se sentados, com a professora do Apoio ao Estudo, de forma mais organizada, em grandes grupos. O Carlos encontrava-se a conversar com o João, a Alberta esperava receber instruções sobre os conteúdos da aula, bem como os restantes elementos da turma.

Depois de distribuída a ficha, os alunos realizavam-na e o Eduardo, sentado na secretária da professora, corrigia as fichas, dava-lhes pontuação escrevendo: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom e assinava o seu nome. Antes de entrar na sala, numa conversa informal com a professora titular de turma, esta referiu que o Eduardo

¹⁹ Faltaram à aula o aluno António e a Fátima.

encontrava-se mais calmo, ponderado, menos ansioso e que estava a ser melhor recebido pelos colegas. Tomava decisões e cumpria melhor com os objectivos a que se propunha (realizar tarefas simples como os TPC ou outras). Salientou ainda que o António havia sido criticado por ter usado linguagem inadequada, ao maltratar duas colegas do 3º ano, o que foi mentira. A professora pediu a essas alunas para se deslocarem à sala de aula e pedirem desculpa ao António. Sem contar, recebeu, espontaneamente, por parte da turma do 4º ano, uma enorme salva de palmas. A professora ainda referiu que o aluno ficou emocionado e que, a partir desse momento, tornou-se mais calmo e ponderado nas atitudes para com os colegas, ou seja, menos agressivo.

Terminada a correcção das fichas, a maior parte dos alunos reuniu-se junto ao computador da sala de aula e observavam o Baltazar a jogar. A Alberta desenhava e pintava desenho livre e todos se encontravam a conversar sobre assuntos relacionados com jogos de computador, jogo do berlimde, entre outros.

Saíram gradualmente e em silêncio da sala, após o toque.

Análise interpretativa da aula de Crioulo do Eduardo

Comparativamente à primeira sessão de aulas do Eduardo, esta decorreu com bastante normalidade mantendo-se em todo o tempo silêncio. Este factor deve-se, em parte, à ausência do António e da Fátima, pois estes elementos nem sempre contribuem para manter um bom clima de sala de aula. No entanto, outro factor foi também decisivo para o bom clima estabelecido: o facto de o Eduardo ter preparado melhor a segunda parte da sessão de aulas, com a contribuição de alguns elementos da turma. Poderemos deduzir que, se as fichas e todo o trabalho foi planificado em conjunto, os elementos da turma terão, obviamente, maior interesse em saber como será dada a aula, em resolver os exercícios, sabendo que irão receber melhor nota, e ainda existe a possibilidade de os elementos que planificaram a aula contribuírem para a chamada de atenção dos colegas, em caso de falta de atenção.

Destaca-se, desta sessão, a autonomia na planificação e desenvolvimento de actividades, os processos de escuta atenta dos colegas e, ainda, a reorganização e participação mais coesa (em grupos, voluntariado, pares), por parte dos elementos da turma. Os alunos já não necessitaram de me pedir em que dias podiam dar aula, já não necessitaram de criticar o Eduardo e encontraram formas de apoiar os colegas que tinham

mais dificuldades, evitando comentários depreciativos do seu trabalho ou falta de cuidado na planificação.

ANEXO 7

Workshops realizados no Lar de Crianças e Jovens, pelos alunos e

Ficha da Avaliação da Actividade: Workshops no Lar

Sessão de workshops sobre as aulas dadas

Local: Lar de Crianças e Jovens

Nº alunos: 10²⁰

Alunos que faltaram: 2

Ano: 4º ano de escolaridade

Data: 13/05/2009

Objectivos:

- Participar em actividades de interesse das crianças e sugeridas pelas mesmas;
- Desenvolver a capacidade de intervenção e exposição dos trabalhos realizados;
- Interagir com outros elementos de outras escolas, fora do âmbito escolar;
- Valorizar o trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto.

Descritivo dos workshops sobre as aulas dadas

Os participantes referiram que eu me encontrava atrasado quando cheguei à escola, especialmente o Eduardo e o Rui, porque os alunos tomaram a iniciativa de pedir ao professor de Música para saírem para o recreio mais cedo 15 minutos. Assim teriam mais tempo para se deslocarem ao Lar de Crianças e Jovens, mesmo informados por mim de que não poderiam sair antes do toque de saída.

Depois de confirmadas as autorizações dos encarregados de educação, no espaço do recreio, o Rui trouxe, em suporte electrónico, as fichas reformuladas da 1ª aula que deu (Francês). Como não conseguia abrir o documento em nenhum programa, sugeri ao participante que fotocopiasse as fichas que tinha preparado na 1ª aula de Francês.

Caminhámos até ao Lar socorrendo-nos dos materiais necessários para a organização da sessão de workshops. Durante o percurso, as crianças chamavam-me, espontaneamente, de "pai" e todos nos divertíamos com esta afirmação. Um pouco antes de sairmos da escola, os alunos autorizaram que fossem tiradas fotos às sessões, no entanto, não tirei fotos ao rosto dos participantes, pois não tinha redigido um pedido de autorização aos encarregados de educação.

²⁰ O Baltazar e o Rui não tiveram autorização dos pais para irem ao Lar. Os alunos entregaram no dia a maior parte das autorizações, depois de advertidos de que não os podia levar sem autorização dos pais e sem o recado assinado.

No percurso até ao Lar de Crianças e Jovens, alguns alunos diziam palavrões e falavam, quase todos, muito alto. As pessoas observavam-nos quando passavam e eles cumprimentavam-nas. O barulho e a algazarra eram enormes. Adverti os alunos para as regras de comportamento relativamente ao barulho e à utilização de uma linguagem própria em espaços privados e públicos, porém, eles continuavam alegres e extrovertidos.

Chegados ao Lar de Crianças e Jovens, aguardámos que a educadora Alberta se aproximasse dos participantes. Os participantes ficaram em silêncio, cumprimentaram a educadora e subiram ao 1º andar do edifício, onde prepararam as mesas com os recursos (lápiz, borrachas, tintas, desenhos, fichas, pincéis, lápis de cor...), e apresentaram-se às meninas da instituição (7 meninas de idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos).

A Fátima era a apresentadora principal e, depois de todos terem dito o seu nome, referi o objectivo da actividade: queríamos mostrar o que havíamos desenvolvido ao longo de alguns meses e, como tal, gostaríamos de ensinar e partilhar, com as colegas do Lar, o trabalho realizado. Acrescentei também que a Fátima gostaria de dar a conhecer o espaço onde vivia.

Como as meninas do Lar não queriam escolher as mesas para o workshop, mostrando-se indecisas, a educadora distribuiu-as sem critérios definidos.

Aos “coordenadores” de cada workshop foi distribuído um conjunto de recursos, preparadas três mesas na biblioteca e uma outra com materiais e desenhos para pintar. Os assistentes de cada coordenador sentaram-se com dois a três elementos do Lar. Assim que terminavam a pintura, circulavam pela biblioteca e inseriam-se noutra actividade havendo, para o efeito, uma rotatividade das crianças nas diferentes mesas.

Enquanto apresentavam a aula, o Eduardo sorria envergonhado, pois nem sempre compreendia a atitude distante de algumas meninas que diziam “não necessito de ser ajudada” e o Rui afirmava “ai que isto é tão engraçado”, pois, na aula de Francês, duas meninas de 2º Ciclo achavam-no bonito. Durante o desenvolvimento das aulas, o Valério recorreu a um globo para mostrar os diferentes oceanos e continentes, no sentido de auxiliar na resolução da ficha de consolidação de conhecimentos. O Eduardo, no workshop de Crioulo, recorreu a uma ficha de suporte com termos específicos do Crioulo. O Rui lia em voz alta termos em francês e traduzia-os para português, como “Bom dia” ou “Até logo”. As meninas registavam os termos e escreviam-nos em francês, tendo como base inicial uma pequena ficha.

Na aula de Crioulo, o Eduardo teve dificuldade em orientar uma menina que referia que não precisava de ajuda de ninguém e foi aconselhada a pedir apoio só se necessitasse. O Eduardo afastou-se dela um pouco perturbado.

No início dos workshops, o Carlos recebeu a mãe no Lar e disse-lhe que não queria ir à consulta do dentista, pois precisava de orientar a aula de Pintura, e assim o fez.

Durante as actividades, as meninas do Lar que terminavam de pintar desenhos de frutas e outros alimentos deslocavam-se para outros workshops, especialmente o de francês (por haver fichas mais simples e maior rotatividade nos grupos).

Tivemos de encerrar os workshops, pois aproximava-se a hora de os alunos, quer da Escola do Alto quer do Lar, irem à catequese. De facto, após a recolha dos materiais e de feita a despedida, com convite para as meninas aparecerem na escola, os alunos tinham já alguns pais à espera e outros aguardavam pelos familiares. A mãe do Valério elogiou a iniciativa das crianças realizarem trabalhos por sua própria iniciativa e de se terem deslocado ao Lar para conhecerem a realidade daquela instituição.

Os recursos foram guardados na Escola do Alto, no outro dia, e ainda foram tiradas fotos aos workshops²¹.

Análise interpretativa da Actividade: Workshops sobre as aulas dadas

Os intervenientes, ao deslocarem-se para o Lar, demonstraram uma forte motivação e empenho para a realização da tarefa, o que se comprovou pela agitação e alegria. Porém, a reacção das meninas do Lar afectou a motivação dos alunos da Escola do Alto. De facto, as meninas encontravam-se muito inibidas e confusas, factores que não permitiram o normal funcionamento dos workshops (demoravam muito tempo na conclusão das fichas, tinham muitas dúvidas e respondiam mal aos meninos). É de salientar que a actividade que se pensa ter sido melhor organizada foi a de Desenho ou Pintura e Ciências da Natureza. A primeira, porque não requeria conhecimentos ao nível da escrita e a segunda, porque foi

²¹ As fotos podem servir de registo da actividade mas não só. Foi distribuída, numa sessão posterior aos workshops, uma ficha de avaliação dos mesmos em que se perguntava "o que não gostaste da actividade?"(ver ficha no final deste anexo). Os alunos, na sua maioria, responderam que não gostaram do comportamento das meninas do Lar e, quando se pergunta "o que podia ser melhorado", a maioria dos alunos responde que "podia ser melhorado o comportamento ou tudo". Na resolução das fichas de trabalho, distribuídas nos workshops, pode observar-se, pelos trabalhos incompletos, como as meninas reagiram, respondendo e negando-se à realização de certas actividades sugeridas pelos alunos. Pensa-se que revelaram ter dificuldades na interacção e compreensão de conteúdos dados.

muito bem orientada: houve recurso ao globo e outros materiais que facilitaram a apresentação do workshop.

Feita a avaliação dos workshops, os alunos da Escola do Alto, em conversas informais, referiram que as meninas do Lar eram mal-educadas e que diziam palavrões. O facto de darem erros ortográficos e de se sentirem inseguras conduziu a algum desconforto entre as crianças. Por esse motivo é que a ficha de avaliação dos workshops contém, na sua maioria, autocolantes com caras tristes que classificam a sessão como tendo sido má. Os intervenientes (crianças da Escola do Alto) também salientaram que houve problemas na interacção e comunicação com as meninas do Lar, um comportamento inadequado (linguagem) e má receptividade à actividade. Na minha opinião, as meninas do Lar podiam ter sido preparadas para receber os meninos, conhecer o que iriam realizar ou executar, para que se pudesse atenuar inseguranças e receios no contacto com novas pessoas, durante a visita ao local.

Análise global do desenvolvimento de todas as actividades de planificação de actividades, aulas e workshops

O aspecto positivo que sobressai em todas as sessões, quer de aulas quer de workshops, é o da disponibilidade para planificar e dar aulas, na motivação que se foi desenvolvendo nos trabalhos de grupo e, acima de tudo, o desenvolvimento do trabalho de equipa e de inter-ajuda.

Numa conversa informal com a professora do Apoio ao Estudo, perguntei-lhe o que pensava do Projecto e do desenvolvimento das crianças, ao que respondeu que os alunos foram descobrindo as suas potencialidades, foram conhecendo-se através do que iam realizando e que puderam também conhecer a realidade vivida por outros meninos em outros espaços, exteriores à escola, experiência que lhes permitiu estabelecer paralelismos (diferenças e afinidades no modo como agiam).

Salientou que os alunos, de um modo gradual, foram deixando o egocentrismo, o isolamento em pequenos grupos, ou mesmo o trabalho individual, e formaram grupos maiores, interagiram com outros colegas que nem sequer conheciam ou evitavam, ou seja, melhoraram a comunicação entre pares.

Realçou, no entanto, um aspecto negativo: o comportamento que não foi trabalhado a partir das regras de sala de aula e da Formação Cívica e, como aspectos positivos, que o Projecto é diferente de todos com que havia trabalhado ou contactado, porque foram os alunos que o elaboraram, que o foram construindo a partir dos seus interesses e motivações, e achou interessante os adultos apoiarem as ideias originais dos alunos, mantendo e alimentando a sua autonomia, na forma de pensar e de as concretizar.

Ao finalizar, lamentou o horário não permitir que os alunos estivessem mais concentrados nas actividades, devido à hora avançada das AEC, sendo que, depois das aulas, era difícil manter a turma atenta.

Ficha da Avaliação da Actividade: Workshops no Lar

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. O que mais gostaste na actividade foi:

2. O que não gostaste na actividade foi:

3. Avalia a visita e as actividades ano Lar colocando uma das três figuras na caixa correspondente:

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| | | |
|--------------|------------|------------------|
| Fraca | Boa | Muito boa |
|--------------|------------|------------------|

4. Justifica a tua escolha e diz o que podia ser melhorado:

ANEXO 8

Quadro síntese das acções desenvolvidas no âmbito do Projecto

Quadro síntese das acções desenvolvidas no âmbito do Projecto

| Acção / Acções | Objectivo(s) | Actividade(s) | Participante(s) | Data |
|---|---|---|---|--|
| - Entrevista aos alunos de outras turmas da Escola do Alto; (1)²² - Redacção de uma carta à Presidente da Câmara. (1) | - Promover a escuta da opinião dos alunos de outras turmas; Promover a participação de forma crítica e responsável para melhorar a escola; - Conhecer melhor os espaços escolares; Assumir uma maior visibilidade e poder de decisão e de intervenção. | - Entrevista a alunos das outras turmas da escola, com questões para caracterizar a escola; - Redacção de uma carta à Presidente da Câmara, no sentido de conceder meios para melhorar o recreio da escola (colocar tabelas e pintar os muros da escola) | Alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos da escola; Professora Coordenadora, investigador e professora de AE ²³ . | 15-12-2008 |
| - Dinâmica de Grupos (2) | - Conhecer as representações que os alunos têm de nós; Compreender o modo como as crianças vêem os colegas e como se percebem; Compreender a importância dos outros para o auto conhecimento; Melhorar a comunicação entre os alunos e os professores. | - Participação no Jogo: "Que animal sou eu?" (desenho de um animal que correspondesse às características da personalidade do colega escolhido e partilha, em grupo, sobre o que se pensava acerca da dessa caracterização.) | Alunos a desenvolver o Projecto, professora de AE e investigador. | 13-01-2009 20-01-2009 |
| -Aulas: Ciências da Natureza (1); Educação Física (2); Francês (1); Crioulo de Cabo Verde. (2) | - Participar e intervir nas aulas das AEC; Promover as aprendizagens e espírito crítico; Desenvolver competências de interacção e comunicação entre os alunos e os adultos; Colaborar, pais e professores, para a planificação das aulas. | - Cada aluno, escolhendo a temática que desejasse, organizava uma aula, mostrava-a ao professor para a rectificar e melhorar e apresentava-a aos restantes alunos, na sala. | Aluno - "professor" responsável; restantes alunos da turma de AE; investigador e professora de AE. | 02-01-2009 22-01-2009 29-01-2009 19-02-2009 21-04-2009 05-05-2009 |

²² (1), (2): Número de sessões realizadas.

²³ Apoio ao Estudo

| Acção / Acções | Objectivo(s) | Actividade(s) | Participante(s) | Data |
|--|--|---|--|----------------------------|
| -Preparação da aula II de Crioulo (1); -Organização dos workshops (1) | Desenvolver a entreaajuda no grupo - turma; Promover estratégias de organização e planificação; Promover a visibilidade e autonomia das crianças. | - Organização da segunda parte da aula e auxílio do colega Eduardo, no computador; - Listagem, preparação dos recursos e combinação da hora e local para a deslocação ao Lar, para a realização dos workshops. | Alunos da turma do AE, professora do AE e investigador; Auxiliares de Acção Educativa Coordenadora do Lar | 29-04-2009 |
| -Workshops no Lar de Crianças e Jovens (1) | -Alargar o plano de acção a outras turmas - crianças fora do espaço Escolar; Promover a visibilidade do Projecto; Desenvolver a participação pública e de cidadania. | -Apresentação dos alunos e das meninas do Lar; -Apresentação das aulas divididas por 4 grupos: Ciências da Natureza, Crioulo, Francês e Plástica (workshops). | Alunos da turma do AE, professora do AE e investigador; Auxiliares de Acção Educativa Coordenadora e meninas do Lar. | 13-05-2009 |
| -Visita dos alunos à sede do Agrupamento de Escolas (1) | Dar a conhecer a escola aos alunos do 4º ano; Dar continuidade ao Projecto noutros contextos escolares. | -Visita dos espaços do Agrupamento de Escolas e contacto com professores de diferentes disciplinas. | Alunos da turma de AE; professora titular de turma. | 1ª semana de Junho de 2009 |